DOCUMENT RESUME

ED 119 714 IR 003 185

AUTHOR Chaniac, Regine
TITLE Neuf Experiences de Television Educative Dans le Monde; Etude Comparee. (Nine Models for Educational Television Based Upon International Experiments; and Implications for Creating Jobs).
INSTITUTION Institut National de l'Audiovisuel, Quebec (Quebec).
PUB DATE Oct 75
NOTE 306p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$16.73 Plus Postage
DESCRIPTORS Comparative Analysis; Diffusion; Educational Coordination; *Educational Television; Feedback; *International Education; Labor Demands; *Models; Multimedia Instruction; Occupational Information; Programing (Broadcast); *Research Projects; Rural Education; Sex Stereotypes; Television Curriculum; Vocational Development; Vocational Education
IDENTIFIERS Ivory Coast; Mostaganem; Open University; Radio Quebec; Sesame Street; Telekolleg; Tele Promotion Rurale; Tevec

ABSTRACT

The English language portion of this text describes the creation of nine models for the use of educational television. Six of the models relate the use of educational television to communities ranging in size from small villages to large cities. The other three models deal with the use of educational television in neighborhood centers, centers for senior citizens, and community schools. For each of the models, it was hoped that the use of television would help the community meet its needs for: (1) occupational education; (2) trained labor; (3) coordination of secondary and post-secondary education; and (4) the reduction of sex stereotyping. The majority of the document is in French. (EMH)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED119714

Institut National de l'Audiovisuel
Service de la Recherche Prospective

NEUF EXPERIENCES DE TELEVISION EDUCATIVE DANS LE MONDE

Etude comparée

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

IR003185

2

Régine CHANIAC
Octobre 1975

ORIGINAL FRENCH TITLE

NEUF EXPERIENCES DE TELEVISION EDUCATIVE DANS LE MONDE

ENGLISH TITLE

NINE MODELS FOR EDUCATIONAL TELEVISION BASED UPON INTERNATIONAL EXPERIMENTS -- AND IMPLICATIONS FOR CREATING JOBS

AUTHOR OF THE ENGLISH TEXT AND ENGLISH INTRODUCTION

Howard P. ALVAR, Ph.D.

SYNOPSIS

This research is structured around a number of ANALYTICAL QUESTIONS.

These questions are helpful in MODEL BUILDING. Each model described is helpful in generalizing the findings of this research.

A few QUOTES are given word for word in order to give the flavor of the "practical wisdom" contained in the original text.

CONCLUSIONS ARE GIVEN IN GENERAL and in particular and great detail FOR OCCUPATIONAL EDUCATION. Stress is laid upon :

1. MEETING REGIONALLY IDENTIFIED LABOR NEEDS
2. ARTICULATING SECONDARY AND POST-SECONDARY CURRICULUMS
3. AVOID SEX STEREOTYPING AND SINGLE SEX-BIAS

For the research minded, a few PRODUCTIVITY IMPLICATIONS are spelled out in terms of the ODDS FOR SUCCESSFUL RESEARCH even when research means "simple" replication.

IR 003 185

THE ANALYTICAL QUESTIONS REVISITED

In order to develop model building, the following questions should be asked by the reader. It is understood that these questions are answered in two different fashions in the research report.

In the first part, these questions are asked one by one and across all the projects.

In the second part, these questions are asked one by one project by project in such a way as to back up the general analyses made.

Question #1:

What are the objectives?

Question #2:

What institutions are involved?

Question #3:

How is the research financed?

Question #4:

How is the research and program elements defused?

Question #5:

How has the program element been developed, analyzed, and applied to reality based needs analyses?

Question #6:

How have the program elements been produced?

Question #7:

What kind of reception (one-way communication) and feedback (two-way communication)has been provided?

Question #8:

What evaluation and research criteria have been pinpointed?

MODEL BUILDING

In order to derive maximum benefit from this research, it must be realized that model building is an important step.

Models just don't pop out of some one's head. A model must be reality oriented. This means that the data contained in this research provides real life input for establishing the type of system that will correspond to local needs.

Without identifying each individual project with one or more of the following models, it must be realized that these models are important.

Model #1:

Rural setting and agricultural

Model #2:

Small town/village and agricultural

Model #3:

Middle size town/city will like to have an agricultural center

Model #4:

Major city with over 75,000 in a suburban area

Model #5:

Major city with over 75,000 population and in a poor/disadvantaged area

Model #6:

Neighborhood resource center in an integrated neighborhood

Model #7:

Senior citizens center

Model #8:

Community school/center located in an area where English is the second language

Looking at each of these above models will increase the generalizability of this research. It must be realized that the current organization of this research is not such as to facilitate model building.

However, it must not be forgotten that the data contained in this research can be put together by some one who looks at this material from a model orientation.

In other words, read this publication with the models in front of you.

Identify the model you wish to implement in your particular setting.

As you go through each of the research analyses, underline those pieces of pertinent information that apply to the model or models under study.

Any reader who is able to understand the technical language of this publication is in a position to develop a model for local adaptation.

Since each of the above models appears in a variety of settings, the reader will not merely be copying what was done in one place and transporting it somewhere else. The reader will be listing alternatives for each of the questions asked in analyzing each individual research project.

With this type of an introduction in mind, the reader should realize the value of this data.

QUOTES

When you're losing money on the average transaction, you can't make it up with more volume.

It is not unusual to see the prices of goods and services go up or the value of the dollar go down.

Economic values include: efficiency, production, savings.

Cultural values celebrate other things: immediate pleasure, self-realization, self-gratification, and endless search for the new. To this can be added a number of other items: play, fun, display, pleasure.

It can be demonstrated that the transition from economic values to cultural values was facilitated by the invention of the installment plan, that is, instant credit.

Restrictions on cash contributions seldom place limits on the contribution of TIME and EFFORT. In other words, labor is a valuable non-cash item in any budget.

CONCLUSIONS

The design of the analysis questions were intended to structure the study. In some cases, interesting information was left out because this information did not fit into the framework of the analysis questions.

One point is obvious in good research: The subject must be limited so that the beginning reader has an exact idea of WHAT IS BEING RESEARCHED and WHAT IS NOT BEING RESEARCHED. Amateurs begin to think that television is simply a multi-purpose tool that can be switched from purpose according to the demands of the educational situation.

The nine experiments studied in this research have made it clear that television is:

EXPENSIVE and
SOPHISTICATED

Because of the expense and sophistication involved, the utilization of television in education can be looked upon as demonstrating a large amount of INERTIA.

In other words, it takes more than a good idea and a few willing hands to get a television project off the ground. A television research project, in occupational education or in any other area, requires coordination and planning.

Sometimes, another ingredient is necessary: Inspiration. It is hoped that looking at nine experiments of educational television provides some feedback on what others are doing. The point of providing this feedback is to give information that serves as a source of inspiration.

APPLYING ALL THIS TO

OCCUPATIONAL EDUCATION

Each of the following four sections has a specific function.

Section 1, ESTABLISHING, EXPANDING, AND IMPROVING OCCUPATIONAL EDUCATION PROGRAMS DIRECTLY TOWARDS MEETING REGIONALLY IDENTIFIED DEMAND FOR WORKERS, is intended to zero in on local conditions and the means necessary to adapt to these conditions. Each local institution responds uniquely. By being aware of how others have responded, the educator is in a better position to respond directly to local needs.

Section 2, ARTICULATING SECONDARY CURRICULUMS WITH RELATED CURRICULUMS OF POST-SECONDARY INSTITUTIONS, is intended to show how educational research and methodology must dovetail with existing agencies and institutions. In addition to articulating with elementary and post-secondary institutions, secondary education must be aware of other means of learning. Today, newspapers, book stores, television, and other mass media are available for the dissemination of information, skills, and attitudes. From this point of view, unnecessary duplication of sources of information, skills, and attitudes is a waste of money that could be better put to non-duplicative purposes.

Section 3, CHANGES IN INSTITUTIONAL PRACTICES TO MINIMIZE THE INFLUENCE OF SEX STEREOTYPING IN STUDENT SELECTION OF OCCUPATIONAL EDUCATION PROGRAMS, is intended to provide guidelines in rendering services to students. Student interest, not social stereotypes, must be consulted when deciding which student takes which program. In practice, every example of discrimination must be made specific rather than general. This permits answering the following questions:

1. What is the problem?
2. What are the alternatives?
3. What is the solution?

Section 4, RESEARCH, dwells into general nature of research, productivity implications of research, and the odds for successful research. In general, researchers need to save money and still continue to take risks that will lead to short-term and long-term benefits to society and to learners. Instead of coming up with the either/or decision of more money or no research, researchers must come up with practical ways to get more research out of existing dollars. There is a limit to this restriction, but given the present circumstances reasonable progress must be made to extract the maximum benefit possible out of every research dollar and penny.

ESTABLISHING, EXPANDING, AND IMPROVING
OCCUPATIONAL EDUCATION PROGRAMS
DIRECTED TOWARDS MEETING
REGIONALLY IDENTIFIED DEMAND FOR WORKERS

The following reflections are an attempt to summarize a wide variety of currents found in related literature on the above topic.

1. Statistically, job market statistics exist. In other words, recognizing regionally identified demand for workers should be easy. However, some institutions do not know how to use the the data available. Other institutions can look at the same piece of data and come up with specific changes in programs. A third institution can look at the same data and ask innocently, "How in the world can anything be done with this data?"

2. Some institutions can be responsive to highly specific demands for workers. All that is needed is enough budget to implement the program. In addition to budget, a certain amount of red tape must be cut. Outside of a national, state, or county emergency, the red tape is difficult to cut.

   There is always a certain amount of lead times that cannot be avoided. For example, if the program change is a secondary area, the State Education Department must be notified by February. This means that several months previous to this must be spent in developing a justification for the program. If the program is approved in April, perhaps the program can start in September if space is available. Sometimes, a certain amount of difficulty is found in building a new facility or in developing a five year lease. This type of difficulty is alledgedly not encountered by proprietary institutions who can be quite responsive and innovative to perceived occupational needs.

3. Certain schools without any feeling of duplicating available data wish to contact employers directly. An important part of this context consists in what questions are asked and how the information received is cross-validated.

ARTICULATING SECONDARY CURRICULUMS WITH RELATED CURRICULUMS AT POST-SECONDARY INSTITUTIONS

The following reflections are an attempt to summarize a wide variety of currents found in related literature on the above topic.

1. Post-secondary institutions can mean either community colleges or proprietary institutions. In addition, mention can be made of training available in military service and in private industry.

2. As a bare minimum, articulation means non-duplication. Extending this concept, educators arrive at the idea of occupational ladders and lattices.

3. Theoretically, high school educators think that some community colleges might be eager to give credit for competencies acquired in high school that parallel competencies offered in community college courses. Practically, in a tight job market, community colleges could interpret such credit as taking jobs away from community college professors and giving these same jobs to high school teachers.

4. Theoretically, community college professors come back and magnanimously offer to permit skips. This means that a student can sometimes avoid repeating the same course in a community college when the competency was acquired in high school. However, no credit is given. Practically, high school teachers consider this an affront to the quality of instruction offered on the secondary level.

5. Theoretically, many colleges feel that they are bending over backwards when they offer college credit to high school seniors. Practically, some high school teachers consider this a one way competition. In other words, college credit can be given for courses when tuition is paid directly to the college. However, this is a one way street since credit is seldom, if ever, given without tuition for competencies acquired in high school or in life experiences.

6. Theory X tells us that people need to be prodded to cooperate. Theory Y tells us that people have a natural tendency to cooperate as part of self-actualization. Practical experience tells us that some secondary institutions have developed successful articulation plans with some post-secondary institutions.

7. Theoretically, articulation should work since it benefits both parties. Practically, some educators give up and conclude that articulation simply doesn't work. Drawing parallels from the expression, "The fellow that writes the advertisements on TV for bank loans isn't the same fellow that creates all sorts of red tape while filling out the loan application," educators point to a lot of fanfare that is followed by a lot of MAKE PROGRESS SLOWLY.

8. Theoretically, academic standards are necessary to provide high quality education. Practically, faculty standards means that many tax supported institutions become miniature Harvard's wherein a faculty senate decision is necessary for the slightest change of the status quo. In other words, a faculty senate can veto a job market or taxpayer benefit until the proposed change falls in line with the consensus of the faculty senate. It is not unusual to find critics who claim that certain post-secondary institutions have no advisory council. This means that little or no community impact is possible.

The above considerations are presented as a sample of the maelstrom of opinion that can be found in the professional literature on the subject of articulation.

Making use of such a diversity of opinion as a starting place for discussion rather than as a conclusion is one way to focus on important concerns.

Whenever information is desired on the above areas, one questions needs to be answered: "What can an occupational administrator or decision-maker do with the data desired?" The way this question is answered BEFORE the research is designed can be an important contributing factor to the practicality of the research.

CHANGES IN INSTITUTIONAL PRACTICES TO MINIMIZE THE INFLUENCE OF SEX STEREOTYPING IN STUDENT SELECTION OF OCCUPATIONAL EDUCATION PROGRAMS

The following reflections are an attempt to summarize a wide variety of currents found in related literature on the above topic.

1. There is little to be gained by a school or institution that would deliberately discriminate. After all, funds could be terminated upon documentation of any discrimination.

2. From the school's point of view, discrimination in specific practices is due to a number of influences:

    A. Perhaps job opportunities, that is, employers, do discriminate. In other words, there is a lag between the theory of equality and the practice of equality.

    B. Various organizations aimed at equal opportunity apparently can't agree on exactly what is desired.

3. Students themselves, through peer pressure, jokes, social life, and ostracism can put up a certain amount of resistance to non-stereotyped selection of occupational education programs.

4. Schools are doing many things in order to avoid sex stereotyping. Literature has been edited in an attempt to de-sex both vocabulary and career implications. In addition, counselors will support and reinforce choices made by individuals.

Basic research stresses new ideas, new knowledge, and new theories linking previous information together.

Practical research stresses new products, new applications, new expansions of existing applications, and profit-loss analysis.

In government and business, basic research can become expensive because of the long time, large number of personnel, and expenditures involved without any resulting income.

Applied research can be considered much more profitable because of the income that results from a new approach. Innovation itself provides enough social prestige to be considered a quasi-income.

When money becomes tight, government and industry can react by squeezing out the apparently unprofitable basic research.

Rather than go into all of the details involved in the above paragraph, the reader is referred to BUSINESS WEEK magazine for February 16, 1976, pages 56-68.

Some of the ideas contained there are:

1. A no-risk, super-cautious management can kill innovation.
2. In some ways, basic research requires the ability to gamble on eventual success due to foreseen applied research applications.
3. Slowing down research will have no immediate effect, but long-range effects can be anticipated.
4. Profit is emphasized in a climate that stresses the right to succeed. Innovation is stressed in a climate that stresses the right to fail. Advances in basic research as based upon the right to fail.

Productivity Implication

Definite negative results of research are a positive product. This means that knowing something is not true or successful or practical is just as important as identifying something that succeeds. The clear identification of an obvious dead-end can save much time and money to future researchers in the same or allied areas.

The Odds for Successful Research

The following two columns present the chances for success for the following research:

Chances for Success	Research Characteristics
5%	A new product in a new market
25%	An old product moving into a new market
50%	A new product entering an old market
90%	An old or "me-too" product introduced into an old market

An example of a new product in a new market would be the very first pill that could help students learn mathematics.

An example of an old product moving into a new market would be the adaptation of the learning pill for a different subject matter or for a different age group.

An example of a new product entering an old market would be a learning pill that worked 7 or 8 times as fast as the older learning pill.

An example of an old or "me-too" product introducted into an old market would be an imitation learning pill produced by a pharmacy company that had cut the cost by 20% or more.

Resistance to Change

People who are used to applied research have difficulty understanding the purpose of basic research.

Basic research is similar to a card game played with new cards or different types of cards everytime around. There is always something new and unexpected.

Applied research is similar to a card game where the cards are reshuffled and changed each time around.

For applied research, a new game is new from top to bottom because of new and different cards.

For applied research, a new game simply means playing with the same old deck of cards for at least 25 years. What we call a new game is just a reshuffle.

To achieve a budget deficit, all bills can be paid several months before the due date. To achieve a budget surplus, some bills can be paid only at the last possible moment before the need to pay additional interest.

S O M M A I R E

Résumé I

Hypothèses liminaires 1

Grille d'analyse 5

PREMIERE PARTIE : ELEMENTS POUR UNE TYPOLOGIE DES SYSTEMES EDUCATIFS UTILISANT LA TELEVISION.

I. Objectifs 9

II. Institutions 16

III. Financement 34

IV. Diffusion 35

V. Programmation 39

VI. Production 56

VII. Réception et Feed-Back 69

VIII. Evaluation et Recherche 84

DEUXIEME PARTIE : MONOGRAPHIES.

Télékolleg 98

Open University 110

Télé-Promotion Rurale 121

L'ITA de Mostaganem 147

Le PETV de la Côte d'Ivoire .. 162

Sesame Street 186

Tévec 213

Multi-Media 227

Radio Québec 255

CONCLUSION GENERALE 273

BIBLIOGRAPHIE 276

Sans Martine ROGER-MACHART et Jacques POULLIN, ce travail ne serait point parvenu à son terme. Ils trouveront dans ces quelques lignes le signe de ma reconnaissance.

Je tiens en outre à remercier Dany BARTIAUX et Marie-Antoinette CASTELLA pour la mise-en-page de cette étude.

RESUME

Telekolleg (République fédérale allemande), Open University (Grande-Bretagne), Télé-Promotion Rurale (France), Institut de technologie agricole à Mostaganem (Algérie), Programme d'Education télévisuelle de Côte d'Ivoire, Sesame Street (U.S.A.), Tévec et Multi-Media (Québec), Radio-Québec enfin : autant d'expériences éducatives déjà largement connues mais que cette étude tente de comparer, malgré leurs dissemblances, dans l'utilisation qu'elles font de la télévision. A l'aide d'une grille d'analyse identique, on a cherché à faire apparaître des traits communs, des constantes significatives pour éclairer ainsi l'impact spécifique du medium.

OBJECTIFS Pourquoi a-t-on choisi la télévision au moment de la définition des objectifs ? Pour sa popularité, son aspect familier, son pouvoir de séduction dans les pays développés où il s'agit de convaincre un public dispersé et non-scolarisé (Sesame Street, T.P.R., Tévec, Open U., Telekolleg). Pour rénover, unifier rapidement le système éducatif et instaurer une nouvelle relation pédagogique là où les carences en enseignants qualifiés se font le plus sentir (Côte d'Ivoire, Mostaganem). Pour rentabiliser l'enseignement, un peu partout... Paradoxe : la richesse pédagogique de l'image, de l'expression audio-visuelle n'est un facteur déterminant que dans Sesame Street.

INSTITUTIONS Les institutions qui prennent la responsabilité des opérations de télévision éducative sont, selon les cas, la radio-télévision nationale, les autorités éducatives ou encore, une organisation indépendante associant plus ou moins étroitement l'une et les autres. L'analyse montre que les options institutionnelles ont en dernier ressort peu d'importance à ce niveau ;

plus significatif serait le respect de quelques principes de base : garantir la cohérence de l'acte éducatif, en regroupant sous une autorité unique programmation et réception ; assurer la qualité de la production en permettant aux professionnels de TV impliqués dans l'expérience d'exercer leur métier dans des conditions satisfaisantes et d'envisager une carrière (problème des statuts) et enfin, en assurant la permanence des équipes de professionnels et des pédagogues.

Les choix concernant le degré de centralisation du système sont plus déterminants puisqu'ils permettent de résoudre ou d'accentuer la contradiction entre les impératifs techniques et économiques qui amènent à concentrer les moyens et les nécessités de la pédagogie qui tendent à rapprocher le message du public. Différentes solutions, allant de l'étude des besoins et des réactions jusqu'à la participation des publics aux décisions ont été adoptées.

DIFFUSION Le mode de diffusion des programmes est-il compatible avec les objectifs de l'expérience ? Autrement dit, le public potentiel susceptible d'être rejoint, est-il semblable au public cible ? Les principales restrictions sont d'ordre techniques : - couverture, fiabilité, adaptation du parc des récepteurs à la fréquence choisie, limite de la capacité de diffusion - ou bien proviennent de la situation générale de la télévision dans le pays : choisir pour une chaîne à vocation éducative risque de décourager (intimider) le public visé ; mais sinon, en choisissant pour les chaînes à vocation générale, on se heurte à la concurrence très vive qui pousse les programmateurs à repousser aux heures de faible écoute ces programmes sans prestige (Tévec) et à limiter l'attribution des plages horaires ou les louer très cher, dans les pays où règne encore une situation de pénurie en heures de programmation (Grande-Bretagne, France, etc.).

PROGRAMMATION Aucune des expériences décrites ne s'inscrit dans le système scolaire traditionnel comme le fait notre R.T.S. ; Mostaganem, Telekolleg, Open University, Tévec, TV Côte d'Ivoire sont palliatives et s'adressent à des enfants ou des adultes qui ne pourraient être accueillis dans l'institution scolaire - du fait de ses carences ; on y conserve généralement les finalités traditionnelles de l'enseignement, quitte à innover considérablement à l'intérieur de ce cadre (Tévec, Open University, TV Côte d'Ivoire). Sesame Street, T.P.R., Multi-Media sont

par contre radicalement en rupture avec la tradition, ce qui ne parait possible que dans un cadre expérimental ou marginal par rapport au système en vigueur (pré ou post scolaire).

La fonction de la télévision dans le processus pédagogique varie selon les finalités éducatives de l'expérience : dans les systèmes multi-media (Open University, Telekolleg, Tévec) le rôle de la télévision est étroitement circonscrit, complément d'un ensemble d'autres vecteurs pédagogiques (cours par correspondance, animateurs, centres de révision, etc.) ; dans ces expériences qui se réfèrent à un cursus scolaire exigeant, on compte surtout sur elle pour mettre en appétit l'étudiant, pour soutenir et encourager son effort par une programmation régulière. Au contraire, pour Sesame Street, Télé Promotion Rurale et Radio-Québec, qui ne préparent à aucun examen requérant effort et travail individuel soutenu, la télévision se substitue à tout autre moyen pour assurer la totalité de la communication pédagogique. Entre les deux, la Côte d'Ivoire, où l'enseignant demeure mais voit son rôle considérablement déplacé, devenant animateur pédagogique chargé de l'exploitation des émissions.

Ni complémentaire, ni substitutive, la télévision en circuit fermé est vraiment au coeur de l'I.T.A. de Mostaganem, devenant instrument de communication et de régulation pédagogique sans forcément avoir un rôle prédominant dans la transmission des contenus. A Multi-Media aussi, on rompt avec le schéma traditionnel de la télévision éducative allant du "haut vers le bas" mais différemment : l'audiovisuel n'est plus seulement un produit fini à regarder mais d'abord un moyen d'expression et d'échange s'inscrivant dans la dynamique d'autoformation des groupes.

PRODUCTION La fonction de production est au carrefour de deux "langages" : celui de la pédagogie, du discours et celui de l'image, du spectacle ; c'est pourquoi cette phase de collaboration qui associe des compétences si différentes, qui réunit des mondes professionnels aussi étrangers l'un à l'autre que ceux de l'enseignement et de la télévision est toujours problématique et représente un moment critique dans la réalisation des expériences. Dans la composition et l'organisation des équipes, il faut éviter tout autant la subordination du réalisateur devant l'enseignant, qui tend alors à nier les pouvoirs spécifiques de l'expression audiovisuelle, que celle

de l'enseignant devant le réalisateur qui sacrifie les impératifs pédagogiques aux nécessités du spectacle, à moins qu'il ne tombe pas dans le même travers que le premier, devenant plus pédagogue que les pédagogues ! Peut-on, comme pour Sesame Street, dépasser à coup sûr ce dilemme à partir d'une redéfinition des tâches à effectuer au sein de l'équipe de production, qui amène à diversifier plus finement les fonctions de pédagogie et de réalisation, et à s'assurer des compétences beaucoup plus variées ? En tout cas, on ne doit pas négliger l'impact de toute une série d'éléments : formation collective des producteurs, statuts équivalents pour professionnels TV et pédagogues, conditions matérielles (collaboration en amont et en aval pour chaque produit, équipements diversifiés). Et enfin, recherche particulière sur l'adéquation du moyen d'expression audiovisuel avec l'enseignement dispensé.

RECEPTION Beaucoup d'expériences "en circuit ouvert" dont la réception est libre tentent de recréer avec leur public le contact, aussi ténu et occasionnel soit-il, rompu par définition dans un système d'enseignement utilisant un moyen de diffusion de masse : visiteurs à domicile, école d'été, centres d'accueils locaux sont à la fois des dispositifs de reprise encadrée et de feed-back (Télec, Open University, Telekolleg). D'autres, au contraire, parient sur la mobilisation de l'entourage de l'étudiant ou sur la personnalisation des émissions pour parer à son isolement (Sesame Street, Télé-Promotion Rurale, Radio-Québec) . Mais toujours le principal problème reste d'atteindre le public-cible puisque, dans tous les cas, le public touché est important en nombre mais ne coincide pas qualitativement avec celui qu'on visait : les milieux populaires, défavorisés, sous-qualifiés, etc... restent sous-représentés sauf peut-être à Multi-Media.

Pour les réceptions encadrées par des enseignants (Côte d'Ivoire) la difficulté réside plutôt dans leur compétence et leur attitude face à la télévision : refus, résistance passive ou participation ; la formation du corps enseignant est donc décisive dans la réussite de l'opération : elle doit être permanente, systématique, pouvant utiliser le canal de la télévision. Sa participation à la programmation, à la production ou à l'évaluation pourrait également être un facteur de mobilisation mais peu de télévisions scolaires semblent s'en être préoccupées sauf par le truchement du feed-back, souvent trop directif, formalisé et monotone pour avoir quelque valeur communicative. Encore moins les enfants sont-ils associés au fonctionnement des opérations...

EVALUATION On observe une tendance quasi-générale à considérer l'évaluation exclusivement comme système de contrôle pédagogique - pour les télévisions "scolaires" à objectifs éducatifs bien déterminés - ou exclusivement comme un dispositif de contrôle de l'audience pour les télévisions éducatives s'adressant à un public massif et non encadré. D'où une carence profonde en ce qui concerne l'évaluation du rôle joué par la télévision dans le programme, en regard des raisons pour lesquelles elle avait été choisie initialement ; de même pour des recherches concernant l'organisation de l'institution ou la précision du cahier des charges.

De toute façon, peu d'expériences réinvestissent les résultats de l'évaluation et du feed-back dans le fonctionnement du système (Sesame Street, Multi-Media) et on se demande si ces opérations souvent coûteuses n'ont pas comme principales raisons d'être de justifier l'expérience vis-à-vis de l'extérieur plutôt que d'en éclairer la dynamique et l'évolution ...

Hypothèses liminaires

En entreprenant une étude sur des expériences de télévision éducative dans le monde, de façon à en dégager une typologie et à approfondir la connaissance des mécanismes qui président à leur mise-en-oeuvre, le Service de la Recherche de l'O.R.T.F. se situait clairement comme organisme de recherches professionnelles et appliquées. En effet, les expériences que nous présentons ici ont été choisies en raison de leur diversité : elles s'adressent à des publics différents (enfants, adultes, libres ou encadrés) poursuivent des objectifs pédagogiques divergents, (préparation à un examen, sensibilisation, éducation de base etc.) dans des situations diverses (pays développés et pays en voie de développement) ; leur seul dénominateur commun est donc l'utilisation de la télévision à des fins éducatives. Il est par exemple peu pertinent au point de vue pédagogique de comparer les opérations Tévec et Télé-Côte-d'Ivoire s'adressant respectivement à des enfants africains du primaire et à des adultes québécois alors que cela peut tout-à-fait se justifier au niveau de l'utilisation qu'elles font de la télévision par rapport à l'emploi combiné d'autres vecteurs éducatifs pour réaliser leurs objectifs respectifs.

Ce choix délibéré de l'hétérogénéité des systèmes ne signifie pas que nous négligeons la stratégie pédagogique de chacun d'eux mais plutôt que nous "voyons de la pédagogie partout" et que nous refusons de l'étudier à un niveau plutôt qu'à un autre ; toute doctrine pédagogique est à la fois dans la définition d'objectifs généraux (politiques, économiques, philosophiques) et éducatifs (cognitifs, affectifs, psycho-moteurs), de méthodes (nature de la relation pédagogique, principes éducatifs basés sur la répétition, la mémorisation, ou sur l'expression, la création etc.) et de moyens, d'outils éducatifs.
Ainsi Freinet voulant construire "l'école populaire du XXème siècle" (1) lui dévolue comme but éducatif essentiel

---

(1) Celestin Freinet : Pour l'école du peuple Paris Maspero 1969, p.17 - 23

"l'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert" ; de grands principes en découleront : l'école centrée sur l'enfant et non sur les programmes, la richesse du milieu éducatif favorisant les facultés créatrices et actives de chacun, le travail comme moteur et philosophie de la pédagogie populaire, activité d'où découleront toutes les acquisitions ; enfin des méthodes et des techniques permettront d'organiser la vie et l'activité de la communauté scolaire : un nouvel espace (disparition de l'estrade) pour une nouvelle relation pédagogique, le journal scolaire, l'imprimerie, la coopérative, les ateliers de travail, le dessin libre, etc. Rien qui ne soit cohérent dans cette organisation matérielle, technique et relationnelle, pour atteindre le but initial : tout y est pédagogie. De même le but du grand pédagogue brésilien Paulo Freire est d'aider les populations illettrées du tiers-monde à comprendre les raisons de leur condition afin de lutter, à partir de cette "conscientisation", pour transformer la société (éthique et politique de l'éducation) (1). Pour celà l'alphabétisation représente une étape nécessaire dans la découverte du monde, même si elle n'est pas suffisante en elle-même (objectif pédagogique : cognitif et affectif) pour aider les illettrés à sortir de leur passivité et c'est pourquoi la méthode globale d'éducation de Paulo Freire fait immédiatement appel à la dimension active de la conscience de "l'élève" qui redécouvre de façon critique l'association entre les symboles et les mots et appréhende les mots de cette façon. La relation éducateur-élève n'est pas une relation d'autorité mais un dialogue où l'élève devient aussi l'éducateur du maître. La photo et le dessin, projetés sur un écran sont les principaux media requis par cette méthode peu coûteuse et artisanale.

Pour notre part, dans les exemples que nous avons choisi d'étudier c'est donc par le biais d'un des outils, à savoir la télévision, que nous avons tenté de cerner ce qui caractérise chacune des expériences et montrer, aux différentes étapes de leur mise-en-oeuvre, les choix qui se sont offerts aux responsables, les difficultés qu'ont en-

---

(1) Paulo Freire : Pédagogie des Opprimés suivi de Conscientisation et Révolution Paris, Maspero, 1974

traînées chacune des options retenues et les solutions recherchées, imaginées :

S'agit-il d'un simple "bricolage pédagogique" où la télévision sera choisie comme auxiliaire, gadget de luxe et de prestige, sans souci véritable de l'intégrer au niveau de la réalisation des objectifs d'enseignements ?

S'agit-il d'un puissant moyen de démultiplication dont s'emparent les responsables pour pallier les insuffisances notoires des systèmes éducatifs traditionnels tant dans les pays industrialisés que dans les pays en voie de développement ?

S'agit-il au contraire d'une véritable "stratégie éducative" où la télévision intervient comme moyen d'innovation dans le sens qui correspond à la fois aux besoins, aux motivations des "s'éduquant" et aux exigences de rentabilité pédagogique : efficacité des méthodes et économie du système ?

Entre ces deux extrêmes, chaque cas étudié pourra s'ordonner selon que la télévision a été plus ou moins bien (et librement) prise en compte, à tous les niveaux opérationnels du système et que l'adéquation des moyens et des fins est plus ou moins bien réalisée.

Sans prétendre récapituler dans les quelques pages qui suivent l'essentiel des leçons qui doivent être tirées des expériences étudiées, on s'est néanmoins efforcé d'analyser chacune selon une grille uniforme qui fera apparaitre, nous l'espérons, des points de comparaison significatifs.

Alors que la seconde partie de l'étude présente successivement chaque monographie, la première partie propose quelques réflexions générales ou particulières nées de la comparaison, de la confrontation de ces expériences et de bien d'autres encore, trop connues de tous pour faire l'objet d'une monographie ou déjà remarquablement étudiées dans d'autres publications (voir bibliographie).

Il convient enfin, avant de commencer cette analyse de rappeler que le travail ici présenté a été mené principalement à partir de Paris sur la base de la documentation écrite disponible et d'un certain nombre d'interviews de responsables. Le niveau de précision et la nature des informations sont donc très inégaux. La référence des documents utilisés par nous permettra au lecteur intéressé par une information plus abondante de se reporter aux sources d'informations.

Il n'en reste pas moins qu'une partie importante de ce travail, commencé fin 1972 (à l'issue du séminaire télévision-Education organisé en 1971-1972 par l'Université Paris VII et le Service de la Recherche de l'O.R.T.F.)(1) est considérablement périmée au moment où nous achevons le tout ; ne pouvant envisager la remise à jour des premières monographies sans que les dernières soient à leur tour frappées d'inactualité, il a semblé préférable de clore une bonne fois l'étude pour mettre à la disposition du lecteur une documentation traitée et organisée. Chaque monographie est datée pour éviter toute confusion. En outre, commençant cette étude aujourd'hui, nous choisirions sans doute d'autres expériences plus récentes et moins connues, pour leur intérêt intrinsèque et pour la curiosité qu'elles font naître. Là encore, il faut bien se résigner à la rapide évolution de la carte des expériences de télévision éducative, s'en réjouir plutôt et accepter le risque d'obsolescence.

---

(1) Présidé par Monsieur Armand BIANCHERI, inspecteur général de l'instruction publique.

La grille d'analyse

La grille commune qui a été adoptée pour la description des 9 systèmes présentés dans la seconde partie repose sur le schéma général d'analyse d'un système de télévision quel qu'il soit, en distinguant aussi clairement que possible la description des phases de mise en place - promotion, organisation, mise en oeuvre - en situant les responsabilités prises par chacune des institutions concernées, en rendant compte enfin des options prises pour la mise en oeuvre de chacune des fonctions qui doivent être remplies dans une opération de télévision : fonction de programmation : - définition des objectifs à atteindre par la télévision et rédaction du cahier des charges des productions à mettre en oeuvre pour la satisfaire, fonction de production qui implique l'initiative de conception, d'élaboration et de réalisation des programmes conformément au cahier des charges établi précédemment et fonction de diffusion ou de distribution fonction de réception, fonction d'évaluation :

Grille d'analyse d'une opération de Télévision Educative

1 - Quels sont les objectifs de l'opération ; à qui (âge du public, milieu social d'origine, niveau d'études etc.) sont destinées les émissions de télévision éducative ?

2 - Quelles est l'institution responsable de l'opération de télévision éducative (service spécialisé d'un organisme de télévision, organisme particulier ...).
Quelle est son organigramme ?
Quelles sont les relations de cette institution avec :
a) les autres institutions éducatives classiques (Ministère de l'Education, "School systems") ;
b) avec les institutions de radio-télévision.
Comment se fait le partage des responsabilités entre institutions concernées pour la programmation, la production, la diffusion, l'organisation de la réception, l'évaluation des émissions ?

3 - Moyens financiers consacrés à l'opération. L'origine des ressources est-elle régionale, municipale

ou nationale (Education Nationale ou organe de télévision, publique ou privée ?...) A combien s'élève ce financement ? Est-il limité à priori ? Peut-il évoluer en fonction de l'évolution prévisible ou imprévisible de l'opération (nombre d'élèves...) ?

4 - Diffusion. Comment est-elle organisée ? : ondes hertziennes, câble... Le public visé peut-il effectivement recevoir la télévision ? Quelles sont les heures de diffusion des émissions ? Quel est leur volume (jour, semaine)?

5 - Programmation. Quels sont les types de programmes diffusés (matières enseignées) ? Quelle est leur place dans le système d'enseignement : se substituent-ils à lui (entièrement ou partiellement), exemple:enseignement complet d'une ou plusieurs matières ; ou ces programmes accompagnent-ils, en le complétant, l'enseignement ? Dans ce cas, quel est le rôle de ces émissions dans le processus pédagogique qu'on utilise : rôle d'information (nouvelle et spectaculaire), de motivation ?

6 - Production. Equipement de base (nature, provenance). Quelle est l'origine professionnelle des personnes travaillant à la production ? Comment s'organisent les relations entre pédagogues et professionnels de télévision ? Par qui sont-ils formés, recrutés, payés ?
Description des produits télévisuels : Y-a-t-il une recherche particulière sur l'adéquation entre le langage audiovisuel utilisé et le contenu de l'enseignement. En fonction de quoi ou de qui ? (psychologues, sociologues de l'éducation...). Relations entre la recherche en ce domaine et la production. L'émission est-elle isolée ou fait-elle partie d'un ensemble qui envoie des documents, diffuse des émissions de radio, propose des exercices, corrige des cours ?...

7 - Réception. En fonction du mode de diffusion utilisé, quelle est l'audience ? Comment évolue-t-elle ? (géographiquement, suivant des âges différents). Comment est organisé l'encadrement ? Les maîtres dans les écoles, dans les centres particuliers... Comment et par qui est formé le parsonnel d'encadrement ? La télévision est-elle utilisée comme moyen de formation des maîtres ? Quelle est l'attitude des maîtres par rapport à ce nouveau type d'enseignement, par rapport à la transformation de leur rôle (éducateur, surveillant...) Quelles sont les relations entre l'équipe de production et les utilisateurs des émissions ?

8 - Evaluation et recherche. Quelles sont les méthodes de contrôle des résultats ? La télévision transforme-t-elle le système du contrôle de connaissances ? Quelle est l'organisation de ce contrôle et quelles sont les méthodes suivies ? Y-a-t-il un service de recherche ? Quel est son objet ? Son organisation ?

Plutôt que de justifier a priori chacune des questions que cette grille pose, il a semblé préférable de rendre compte dès maintenant des "résultats" obtenus dans l'effort typologique entrepris, de façon à concrétiser la nature des problèmes que devront se poser les promoteurs de systèmes à venir, et ceci dans l'ordre même qu'elle indique (cf 1ère partie).

PREMIERE PARTIE :

ELEMENTS POUR UNE TYPOLOGIE DES SYSTEMES EDUCATIFS UTILISANT LA TELEVISION

I - OBJECTIFS

On a regroupé sous cette rubrique les intentions des promoteurs du projet dans son ensemble avec un rappel des conditions historiques économiques ou sociales dans l'esquelles il a pris naissance (phases de promotion et d'organisation, fonction de programmation générale du projet).

Préalablement, il faut distinguer les objectifs d'ensemble des promoteurs qui visent à résoudre un problème social, ou politique et qui déterminent pour celà les publics visés, les besoins à satisfaire, les principes fondamentaux de l'expérience, des objectifs pédagogiques déterminés ensuite pour traduire en terme de cursus scolaire, d'examen ou de comportement à obtenir la manière dont on atteindra les premiers : c'est à travers les seconds que les premiers se précisent, passent au concret.

1 - Les publics visés

Les critères caractéristiques des publics visés par chaque expérience sont ceux de la sociologie la plus élémentaire:

. âge (on a analysé aussi bien des opérations s'adressant à des enfants d'âge pré-scolaire (Sésame Street) qu'à des adultes (Télékolleg) ;

. niveau plus ou moins précis de scolarisation : universitaire à Leeds, inférieur à la 9ème année d'école primaire à Tévec ;

. catégories socio-professionnelles : les "défavorisés" de Multi-Media, les agriculteurs en difficulté de T.P.R. ;
. contextes culturels et économiques : pays développés et pays sous-développés, communauté privilégiée ou défavorisée à l'intérieur de la société.

On ajoutera à cette typologie initiale de publics des critères significatifs par rapport au medium télévision :
. importance quantitative : des millions d'enfants pour Sesame Street, 3 000 élèves à Mostaganem ;

. dispersion géographique pour Sesame Street, regroupement en un seul lieu pour Leeds, Mostaganem ou en plusieurs (les classes de Côte d'Ivoire)

L'étude des caractéristiques des publics visés permet de mesurer le champ d'utilisation possible de la télévision éducative, tel qu'il a été du moins imaginé à ce jour. Elle permet, à l'intérieur de chaque système, de comparer public atteint et public visé, ce qui sera un des critères essentiels de l'évaluation.

2 - Besoins généraux et besoins particuliers

Il est intéressant de noter que pour tous les exemples étudiés, les objectifs d'ensemble sont définis avant toute étude particulière des besoins du public, par les pouvoirs publics ou autres promoteurs concernés : il s'agit de résoudre un problème qu'ils perçoivent dans le domaine politique et culturel : intégration d'une partie de la population (Sesame Street), démocratisation de l'enseignement supérieur (Open University) ou de l'enseignement primaire (Côte d'Ivoire) - ou économique : qualification rapide de la main d'oeuvre nécessaire (Telekolleg Mostaganem) etc.

L'analyse spécifique des besoins du public concerné intervient généralement dans une seconde phase, celle qui tend à assurer l'adéquation des objectifs pédagogiques aux objectifs d'ensemble, mais elle n'intervient pas toujours : le cas le plus simple pour établir la relation entre les 2 types d'objectifs est celui où l'on se réfère simplement au système social en vigueur : pour résoudre le problème de l'emploi, par exemple il faut donner à un plus grand nombre de personnes l'accès à un diplôme préexistant : il semble que ce soit l'option choisie par Télékolleg qui s'est donné pour but de préparer les adultes au "Fachschulreife diplôme de sortie de la Berufsaufbauschule traditionnelle : aucune analyse particulière des besoins tendant à remettre en cause pédagogie et contenu de l'enseignement n'est alors perçue comme nécessaire.

Ailleurs on s'interroge sur la manière d'adapter les programmes dans leur contenu et leur pédagogie aux finalités qui ont été prédéterminées comme aux caractéristiques du public que l'on cherche à atteindre : c'est le cas de Sesame Street ou, à un moindre degré, de Télé-Côte d'Ivoire : l'étude préalable des télespectateurs porte sur leur niveau culturel, leurs centres d'intérêt, leurs heures de liberté...

A Open University les promoteurs ont cherché à tenir compte des véritables besoins du public au moment de la définition de leurs objectifs pédagogiques. Ils se sont trouvés confrontés au décalage existant entre les besoins et souhaits individuels et les besoins objectifs de la société (1). Ce dilemne a été résolu par un compromis. Contraints de se conformer aux normes des Universités traditionnelles, les responsables ont défini leurs objectifs pédagogiques en terme d'examen donc de programmes relativement rigides. L'objectif d'ensemble de démocratisation de l'enseignement supérieur passe donc désormais par l'obtention de ces diplômes.

T.P.R. s'est toujours défendu de définir de manière trop précise ses objectifs pédagogiques et on voit ceux-ci devenir plus flous à mesure que le temps passe : la "promotion sociale", objectif d'ensemble, se définissait au départ par l'acquisition d'un certain nombre de connaissances en matière agricole. Il est apparu rapidement que l'objectif pédagogique ainsi défini trahissait l'objectif d'ensemble, puisque seuls pouvaient profiter de l'opération les agriculteurs déjà touchés par les circuits de formation traditionnels. Les promoteurs ont donc cherché à revenir à leurs intentions initiales et se limitent maintenant à des objectifs pédagogiques de "motivation" ou "sensibilisation" aux résultats difficiles à cerner. Pour assurer le contact avec les "utilisateurs" les animateurs de T.P.R. ont fait appel aux associations professionnelles d'agriculteurs - représentant officiellement les publics visés et les ont associées à la mise au point des programmes. Cette assimilation du "public" à ses "encadreurs tra-

---

(1) Hawkridge, au colloque de l'Université du Québec sur l'Université à domicile

ditionnels" n'est cependant pas une garantie infaillible d'adéquation des programmes aux besoins dans la mesure où les corps constitués se constituent par définition à partir d'individus sortis de la masse et qui risquent de perdre le contact avec leurs mandataires. Il semble que les responsables de "Multi-Media" aient eu conscience du problème, qui veillent jalousement à ce qu'aucune institution préalable ne vienne "faire écran" entre le "s'éduquant" et son enseignement. L'objectif d'ensemble de Multi-Media" comporte un principe essentiel : ne pas définir a priori d'objectif pédagogique mais laisser celui-ci à la diligence des "formés". L'histoire dira si ce refus de toute institutionalisation, ce principe de la redéfinition permanente des besoins par la base est viable.

3 - Le choix de la télévision

Sans aller plus loin dans l'analyse de ces besoins et des objectifs généraux, il paraît intéressant de les mettre en regard avec les raisons évoquées par les promoteurs en faveur de l'utilisation de la télévision dans le système éducatif : A quelles caractéristiques de l'outil(spécifiques ou non) fait-on explicitement appel pour justifier la nécessité de ce choix ? A quelles qualités du medium s'attache-t-on ?

La télévision peut être requise pour ses pouvoirs de :
. démultiplication (diffusion massive)
. ubiquité dans l'espace
. ubiquité dans le temps (direct/différé, combinaison des deux dans le montage)
. enregistrement et de stockage des messages qu'ils soient "réels" : "la fenêtre ouverte sur le monde" le reportage, ou "fictifs" : la dramatisation.
. attrait sur le public visé : popularité et familiarité du medium qui appartient à l'univers des objets domestiques et des loisirs, non au monde scolaire ; fascination dans les pays qui n'ont pas encore été envahis par l'industrie des images,
ou pour :
. le langage utilisé et son rôle dans la transmission des contenus (rhétorique des images et des sons)

. le type nouveau de communication instaurée et ses conséquences dans la relation pédagogique, dans les rapports des enseignés au savoir.
Prenons quelques exemples pour mieux illustrer le rapport entre des objectifs généraux et la fonction de la télévision particulièrement visée :

En regard du public : à chaque fois que le public visé est libre, non scolarisé ou non encadré, on insistera sur le pouvoir attractif du medium : popularité, grande familiarité du public avec ce moyen de communication, grand impact sur les "masses" ; c'est en particulier le cas de Sesame Street, Tevec, T.P.R., Télékolleg, Open University et paradoxalement de Mostaganem puisque les étudiants sont libres d'assister ou non aux séances télévisées.

En regard des objectifs d'ensemble : à chaque fois que le public est dispersé sur toute l'aire de diffusion on compte sur le pouvoir unificateur et intégrateur de la télévision (démultiplication):
- pour niveler des disparités sociales (Open University, Télékolleg), économiques (T.P.R.) géographiques (Télé-Côte d'Ivoire) et ethniques (Sesame Street)
- et aussi pour rentabiliser le système éducatif : En Côte d'Ivoire il s'agit d'atteindre en 20 ans l'objectif de scolarisation totale et de rénovation complète du système scolaire en faisant l'économie de la formation de maîtres qualifiés ; à Mostaganem on a réalisé un enseignement de masse d'ingénieurs avec peu d'enseignants.

D'une manière générale, dans les pays en voie de développement où les carences en matière d'enseignants qualifiés se font cruellement sentir, la télévision apparaît comme le seul moyen de rénover et rentabiliser l'enseignement, en modifiant la relation pédagogique : l'enfant ivoirien parle spontanément au "maître télévisuel" qui apparaît sur le petit écran, la classe redevient un lieu d'expression et de création.

En regard des objectifs pédagogiques

- Lorsque le public est scolarisé, on insistera sur l'ouverture de la classe, de l'établissement scolaire au monde, au milieu environnant grâce à la télévision outil d'enregistrement vidéo : Mostaganem, Télé-Niger et Bouaké (intégration du milieu dans l'école).

- Si l'objectif est plus de sensibilisation, de motivation, ou s'attache davantage au pouvoir de séduction de la télévision, aux processus d'identification favorisés par la fiction ou l'étude de cas (cf. T.P.R.). Si l'objectif est plus précisément cognitif, au contraire, on s'attache à la qualité et aux possibilités offertes par l'image et les combinaisons images-sons pour illustrer une notion, représenter un concept abstrait, favoriser la mémorisation (Sesame Street, Télé-Niger, Mostaganem).

On a finalement l'impression que la télévision peut-être utilisée dans des systèmes éducatifs très différents - aussi bien par le public qu'ils visent (enfants, adultes isolé ou groupé), les besoins auxquels ils essaient de pourvoir (promotion professionnelle, scolarisation systématique, enseignement de base...) et leurs objectifs pédagogiques (préparation à un examen, induction de tel ou tel type de comportement, etc.) - et qu'à chacun des cas d'espèce peut correspondre une ou plusieurs caractéristiques de la télévision. C'est sans doute la popularité de la télévision, son aspect familier et "chargé positivement" qui revient le plus souvent pour les pays développés où la télévision est depuis longtemps un moyen privilégié d'information et de distraction, même pour les couches défavorisées (Etats-Unis, Europe). Les critères de rentabilité sont essentiels dans les pays en voie de développement ; on veut toucher rapidement et efficacement le public visé : tous les enfants en âge d'aller à l'école en Côte d'Ivoire, tous les ingénieurs d'application nécessaires au développement de l'agriculture algérienne réunis dans un même institut. Mais les deux aspects sont le plus souvent étroitement mêlés et le pouvoir d'attirer et de toucher des individus dispersés et isolés à partir d'une seule station productrice est déjà un critère de rentabilité (Télékolleg, Open University).
L'introduction d'une nouvelle forme de relation au savoir et à l'enseignant est soulignée fréquemment, aussi bien dans les pays pauvres, pour pallier à la pénurie d'enseignants que dans les pays riches, pour séduire des adultes qui ne voudraient pas se retrouver en situation scolaire et infantile (les "s'éduquants" de Tevec et Multi-Media, les agriculteurs de Télé-Promotion Rurale).

Finalement, soulignons que c'est sans doute le rôle de l'image ou des combinaisons image-son, et la rhétorique de l'audiovisuel dans les processus d'apprentissage qui semblent avoir le moins déterminé le choix de la télévision. Seul Sesame Street, et peut-être Télé-Niger dans une moindre mesure, y font explicitement référence dès la définition des objectifs généraux. On pense utiliser à Sesame Street les ressources attractives et mnémotechniques de la publicité (dessin animé, répétition, gag final chansons "gimics", sketches humoristiques, etc.) et toutes les sortes d'images, de montage, d'assemblages sons-images que permet la vidéo, avec une préoccupation constante de l'objectif pédagogique.

Ce paradoxe de systèmes éducatifs qui utilisent la télévision premièrement comme moyen de télécommunication et secondairement comme moyen d'expression est peut-être caractéristique du manque de maturité de la recherche en ce qui concerne le rôle de l'image dans les processus d'acquisition des connaissances ou tout simplement, de la méconnaissance des mécanismes de perception et de réception de la télévision. La pédagogie de l'audiovisuel en est à ses premiers balbutiements et si on compte quand même sur l'efficacité éducative de la télévision, on se garde bien de préciser plus avant ce qu'on en attend exactement ! Les Nords-Américains ne paraissent guère plus avancés que nous dans ce domaine précis : ils utilisent massivement mais empiriquement la télévision dans l'enseignement, en s'appuyant plus sur la leçon des expériences précédentes que sur des lois intangibles établies scientifiquement.

II - LES INSTITUTIONS DE TELEVISION EDUCATIVE

1 - Les responsables de T.V.E. : Ecole ou télévision

Les institutions qui prennent en charge les différents systèmes de Télévision Educative sont très diverses :

Pour certains, la "télévision" n'est qu'un moyen pour atteindre une finalité dont seules les autorités éducatives sont gardiennes ; ils rattachent alors la télévision éducative aux institutions locales d'Education. Pour d'autres la mission éducative est l'une des raisons d'être de la Télévision ; il ne saurait être question de renoncer à la responsabilité des émissions éducatives qui constituent un des aspects essentiels du service public qu'elle doit assurer. On constitue donc un service éducatif à l'intérieur de l'institution de télévision. Alors même que des formules intermédiaires ont été recherchées sur le plan institutionnel, on retrouve le plus souvent dans la vie quotidienne des organismes de télévision éducative cette tension fondamentale.

Nous examinerons successivement les solutions adoptées par chacun des systèmes étudiés en cherchant à dégager avantages et inconvénients de chacun.

a - La télévision éducative est entièrement prise en charge par les institutions de télévision.

L'exemple "pur" de cette formule qui consisterait à confier à l'institution de télévision l'ensemble des fonctions de programmation, production, diffusion, réception et évaluation n'a été rencontré que dans un seul cas : celui de Radio-Québec.

N.B. - Chapitre rédigé par Martine Roger-Machart.

Dans tous les autres exemples rencontrés les programmes s'adressent à un auditoire déjà encadré par les institutions scolaires, la responsabilité de la réception échappant à la télévision.

Nous citerons ainsi l'exemple de deux autres stations de télévision nord américaines : les télévisions communautaires publiques de New York (channel 13) et de San Francisco (K.Q.E.D.) (1) qui produisent et diffusent des programmes scolaires à l'intention des établissements de la région sans que les institutions éducatives centrales en soient le moins du monde responsables. Il est vrai que les écoles, qui paient un abonnement à la station, participent à un conseil de programmation mais elles le font sans passer par l'administration scolaire et la station télévisée garde initiative et maîtrise de l'ensemble des opérations.

Ces exemples doivent être resitués dans le contexte très particulier des Etats Unis où l'éducation reste encore très décentralisée et où les institutions scolaires centrales n'ont jamais eu le caractère omnipotent et exclusif de notre ancienne "Education Nationale".

Tel est également le cas en Angleterre où l'on trouve l'exemple le plus connu de cette option institutionnelle : la B.B.C. (2).

---

(1) Cf. pour la description de ces systèmes le rapport "la Télévision publique aux Etats-Unis" M. Roger-Machart Service de la Recherche de l'O.R.T.F. 1972.

(2) Pour toutes informations concernant l'organisation des émissions scolaires à la B.B.C. voir le document : A background note on B.B.C. school Broadcasting" issued by the "School Broadcasting council for the UK" septembre 1967.

Depuis 1929 un "conseil pour les émissions scolaires" assure la coordination entre la Corporation et le monde scolaire. Ce Conseil est composé d'une majorité de membres désignés par le Ministère de l'Education et des Sciences, les associations des autorités éducatives locales, les associations professionnelles d'enseignants, les collèges et départements universitaires d'éducation et autres organismes éducatifs ainsi que d'une minorité de membres du secteur de l'éducation désignés par la B.B.C.

Il joue un rôle essentiel, en collaboration avec la B.B.C. pour la programmation des émissions (approbation des projets du Département des émissions scolaires de la B.B.C.), l'étude des besoins des écoles, le recueil au feed-back (visites aux écoles, consultations diverses), l'information des enseignants, et leur formation. Il faut noter que le personnel permanent du Conseil est payé par la B.B.C. Il n'y a donc pas dualisme institutionnel. Le Département des émissions scolaires de la B.B.C. garde d'autre part la responsabilité de la production des émissions.

Dernier exemple significatif et extrême d'une télévision prenant la responsabilité des programmes éducatifs : l'"INRAVISION" colombienne (télévision commerciale). En 1972, cette télévision scolaire fonctionnait de façon pratiquement autonome par rapport au Ministère de l'Education. Certes les programmes scolaires définis par le Ministère sont appliqués, mais aucune liaison institutionnelle ne venait garantir la coordination entre monde scolaire et émissions. De même la fonction d'évaluation est confiée au Ministère de l'éducation mais aucune courroie de transmission des résultats n'est prévue.

Avantages et inconvénients de cette formule institutionnelle

Les avantages

Les défenseurs de cette formule (que l'on trouve le plus souvent dans les pays qui ont opté pour la solution opposée : intégration de la télévision éducative aux institutions d'éducation) mettent en avant un certain nombre d'avantages qu'il est intéressant de confronter à la

réalité des exemples étudiés : nous ne reprendrons pas l'étude de la B.B.C., mieux connue, mais insisterons sur les exemples américains qui permettent de montrer que les résultats obtenus par les Britanniques ne sont pas nécessairement dus à l'option institutionnelle qu'ils ont choisie.

- Avantages pédagogiques : en confiant à l'organisme de télévision la responsabilité de la télévision éducative on obtiendrait une meilleure intégration entre école et école parallèle, il y aurait une unité de conception entre programmes "éducatifs" et "culturels" voire "distractifs", qui pourraient se référer les uns aux autres.

Une telle espérance ne semble pas toujours confirmée dans les exemples qu'il nous a été donné d'étudier. Dans les cas observés aux Etats-Unis les services télévision scolaire et télévision "publique" en général n'ont guère de relations; tout au plus peut-on remarquer à New York un effort d'information des professeurs à qui sont signalées certaines émissions nocturnes et suggérées quelques méthodes d'utilisation.

Par contre aucun effort particulier n'est fait pour amener le "grand public" à s'intéresser aux émissions scolaires. Celles-ci ne sont pas annoncées dans les magazines spécialisés.

Radio-Québec, à l'inverse, prétend réintroduire "l'éducatif" dans l'ensemble de ses programmes et renoncer à toute progression pédagogique précise pour diversifier à l'extrême les domaines concernés. Il ne s'agit plus dans cette conception bien particulière de "l'éducatif" de coordonner école et école parallèle mais bien de les confondre. (1)

---

(1) Cf. fiche annexe. Il faut noter cependant que les programmes de Radio-Québec ne comprennent aucun programme dit de "divertissement" ou "d'information" classiques : l'école "parallèle" renonce à la diversité pour se rapprocher de l'école classique.

Cette conception nous semble trop extrême pour que l'organisation institutionnelle qui la met en oeuvre puisse être exemplaire.

- Le second argument avancé par les défenseurs d'une intégration de la télévision éducative à la télévision est le "professionnalisme" des agents de production, communicateurs de métier qui sauraient utiliser les "qualités" spécifiques de l'audiovisuel au lieu de tomber dans les pièges de l'exposé linéaire de l'expression orale.

Il est vrai que pour toute production "éducative" l'homme de télévision se trouve soumis à des contraintes sans commune mesure avec celles qu'il rencontre dans la plupart des autres émissions. Le message à transmettre, l'objectif de communication à atteindre est beaucoup plus rigoureusement défini. Le fait de vivre dans un "milieu" professionnel de par son rattachement institutionnel peut aider le réalisateur à soutenir son effort d'adaptation du message au medium de façon plus durable que s'il est enfermé dans une carrière de spécialiste de télévision scolaire immergé dans le monde enseignant. Là encore, l'observation des télévisions américaines force à constater que la fusion institutionnelle n'entraine aucun changement automatique sur le plan de la production qui reste dans les exemples observés aux Etats-Unis très conventionnelle (type "professeur au tableau" le plus souvent).
Il est vrai que d'une manière générale, la télévision publique des Etats-Unis ne produit pas de documents très recherchés sur le plan audiovisuel ; son effort porte plus sur le fond que sur la forme et de toutes façons les budgets étroits limitent les possibilités de recherche. Plus fondamentalement il ne semble pas que ce souci d'adaptation d'un message au medium ou plus généralement de réflexion pédagogique préoccupe beaucoup les responsables des télévisions aux Etats-Unis. La fusion institutionnelle entre la télévision scolaire et la télévision publique correspond dans les deux cas cités plus à un fait historique (1) qu'à une politique délibérée appuyée sur une réflexion sur les relations entre école et école parallèle.

---

(1) la télévision scolaire a chronologiquement l'antériorité sur la télévision publique.

- Le troisième argument avancé en faveur de la fusion télévision éducative/télévision est d'ordre économique : l'utilisation commune des infrastructures de production et de diffusion permettant leur plein emploi.
Cer argument est incontestable. Il est particulièrement évident dans la situation américaine où l'abondance des installations de production et de diffusion locales amène les programmateurs à rechercher des produits à diffuser et à accueillir volontiers toute demande de milieu scolaire. La situation serait sans doute différente dans une conjoncture de saturation des antennes où toute émission scolaire viendrait en concurrence des émissions de télévision classique.

Les inconvénients reporchés à cette option institutionnelle sont :
. essentiellement d'ordre pédagogique : conçues indépendamment du programme scolaire d'ensemble, les émissions de télévision risquent de mal s'intégrer dans ce programme, tant au point de vue de la conception générale que des rythmes suivis de la formation des enseignants qui encadrent la réception.
Cette objection est d'autant plus valable que l'autorité éducative centrale qui n'a, par définition, aucune responsabilité dans l'institution de télévision scolaire, joue un rôle plus grand dans la vie du pays.
Aux Etats-Unis ou en Angleterre, la décentralisation du système éducatif permet l'organisation d'un système de représentation des écoles qui, pour n'être pas unitaire, n'en est pas moins efficace pour garantir une certaine adéquation de l'offre à la demande.
En Colombie l'absence de toute structure officielle de liaison entre la réception - ou son encadrement scolaire - et l'évaluation (congrès au Ministère de l'Education) et la télévision empêche le "feed-back" de fonctionner et les ajustements corrélatifs de se produire.
Au delà de ces difficultés d'adaptation quotidienne, la séparation entre télévision et autorités éducatives peut avoir des conséquences graves à plus long terme : coupés des instances de réflexion et de recherche pédagogique les responsables des télévisions ont tendance à se donner des garanties de sérieux en se référant très fidèlement aux directives pédagogiques et aux programmes en vigueur ce qui conduit à figer contenus et orientations de la production.

C'est ainsi que l'on doit constater que l'on ne trouve pas d'expérience pédagogique novatrice sur le plan des contenus ou des méthodes dans les exemples institutionnels du type que nous étudions ici.

Cette contradiction entre une option institutionnelle et une possibilité d'innovation n'est valable que dans la perspective d'une télévision cherchant à s'intégrer dans le cadre du système scolaire préexistant. Radio-Québec qui sort délibérément de ce cadre pour adopter une conception bien spécifique de "l'éducatif" n'est naturellement pas soumis à cette contrainte.

. Les inconvénients à la réception

Inconvénients d'ordre technique. Parmi les exemples que nous avons pu décrire ou citer, il n'est pas de cas où la responsabilité de la réception soit assumée par la télévision. L'achat des récepteurs et leur maintenance reste sous la responsabilité des auditeurs : écoles le plus souvent, autres groupes ou particuliers.

Si cette situation ne pose aucun problème particulier dans les pays technologiquement avancés, il n'en va pas de même pour les pays en voie de développement pour lesquels la réception est conditionnée par une véritable politique d'équipement et de maintenance de téléviseurs. Cette politique doit être menée par les pouvoirs publics qui seuls disposent des moyens nécessaires et il est indispensable qu'il y ait une cohérence - garantie organiquement - entre les politiques de diffusion des programmes éducatifs, l'équipement du centre de réception et la mise en place des services de maintenance.

Inconvénients pratiques. L'organisation de la réception suppose en outre que des décisions aient été prises par l'institution responsable de l'encadrement : la réception en classe sera-t-elle obligatoire, les horaires et les locaux seront-ils aménagés spécialement... ? De tels détails conditionnent la réalité de l'introduction de la télévision en classe et si la télévision s'adresse au milieu scolaire il est indispensable que des accords aient été pris pour les régler.

b - La télévision éducative (programmation, production, diffusion, réception, évaluation) est entièrement prise en charge par les institutions scolaires.

A- Dans le cadre de la hiérarchie classique

Parmi les exemples étudiés en annexe, seul l'Institut de technologie agricole de Mostaganem se range dans cette rubrique.
On pourrait cependant y ajouter le circuit cablé de l'Inner London Educational Authority qui relie entre elles les écoles de Londres, et deux exemples californiens : la télévision scolaire du Board of Education d'Anaheim et celle de l'Office of Education du Comté de Santa Clara.

Avantages et inconvénients de la formule

Comme on peut s'y attendre, les caractéristiques de cette option institutionnelle sont pratiquement à l'inverse de celles de la formule précédente.

. Sur le plan pédagogique, on constate la possibilité d'une grande intégration entre les programmes télévisés et le cursus scolaire. Dans certains cas (à Anaheim ou à Mostaganem) l'ensemble de la pédagogie est repensé en fonction de la télévision : celle-ci est à la pointe de la rénovation pédagogique dont elle se fait l'instrument.
Cette intégration rendue théoriquement possible par le regroupement institutionnel n'est pas, en réalité, automatique : il arrive que les services de télévision scolaire restent isolés à l'intérieur des instances d'Education et que l'on note les mêmes incohérences entre les politiques des uns et des autres que lorsqu'ils relèvent d'autorités distinctes. Ce phénomène se produit d'autant plus que les autorités responsables de la télévision éducative sont placées plus bas dans la hiérarchie. Même lorsqu'une bonne coordination peut être atteinte, certains regrettent que l'annexion de la télévision par le monde scolaire lui enlève sa capacité d'ouverture au monde, de renouvellement de la forme et des contenus de l'enseignement.

Il est vrai que les programmes, réalisés le plus souvent

avec de faibles moyens techniques et financiers peuvent rarement prétendre à la qualité spectaculaire d'une émission de télévision grand public . (1)

. Cette médiocrité des produits tient souvent à la sous qualification des personnels de production : lorsqu'il les a recrutés - voire même formés - il n'est pas toujours possible à leur employeur de leur donner un statut qui leur assure la mobilité professionnelle de la télévision scolaire à la télévision grand public, ou même une situation hiérarchique équivalente à celle de leurs collègues de l'enseignement. Ils se trouvent donc doublement marginalisés, sans grand avenir, et cette situation n'est pas propre à attirer des éléments de qualité.

. On remarquera en outre que cette solution institutionnelle n'est mise en oeuvre que dans des secteurs géographiques d'extension limitée où il est concevable de multiplier les réseaux (2)

. On notera enfin que la formule n'est certainement pas économique à court terme dans la mesure où elle rend nécessaire l'installation complète d'équipements de production voire de diffusion qui existent généralement déjà dans le pays.

B - <u>La télévision éducative est prise en charge par un organisme créé par les institutions éducatives mais ayant une existence distincte</u>.

Cette situation est proche de la précédente : les institutions de télévision n'ont en effet dans ce cas comme dans le précédent aucune responsabilité. (Si ce n'est de fabrication).

---

(1) Mais nous avons vu plus haut que le rattachement institutionnel à la télévision ne suffisait pas à résoudre ce problème.

(2) A moins de privilégier délibérément la télévision éducative en lui accordant priorité sur les programmes. C'est une solution que les pays en voie de développement peuvent adopter.

Alors que dans la formule (2) on assistait à une confusion des hiérarchies éducation/télévision scolaire on constate ici une marginalisation de la télévision éducative qui coexiste avec le système éducatif sans être entièrement confondu avec lui.
C'est le cas pour les télévisions scolaires de France (R.T.S.),de Côte d'Ivoire (bien que la situation y soit sans doute transitoire), du Niger, et plus encore au Québec, de TEVEC et de Multi-Media.

Avantages et inconvénients

Le choix d'une telle formule institutionnelle peut correspondre à deux types de préoccupation :
dans le premier cas, il s'agit simplement de garantir à l'opération de télévision éducative une souplesse de gestion que l'administration scolaire ne saurait apporter. C'est sans doute le cas de la R.T.S. française, à l'intérieur de l'OFRATEME.

La situation institutionnelle se trouve alors très proche du cas précédent, aux difficultés de coordination interservices s'ajoutent celles qui viennent du fait que la zone géographique à couvrir est très vaste et très diversifiée. Le problème est alors celui de l'organisation interne de l'institution qui établit des courroies de transmission plus ou moins efficaces entre la base et le sommet.

Dans le deuxième cas, il s'agit de donner à un organe nouveau, débarassé des pesanteurs et des contraintes de l'appareil éducatif traditionnel la charge d'introduire dans l'enseignement une innovation essentielle. La marginalisation de l'institution, est alors, dans trois exemples sur les quatre étudiés, accompagnée du regroupement sous une autorité unique de l'ensemble des fonctions professionnelles, dont l'exécution cohérente conditionne la marche du système : le nouvel organisme est responsable, non seulement de la programmation et de la production mais encore de la réception : on note ainsi que les animateurs à Tévec et à Multi-Media et les moniteurs à Télé-Niger ne sont pas des maîtres traditionnels ni même dans les 2 premiers cas des fonctionnaires.

En Côte d'Ivoire, ce regroupement n'avait pas eu lieu puisque les maîtres restaient sous l'autorité de l'enseignement du premier degré et non du P.E.T.V., il semble que cette situation ait été source d'un grand nombre de difficultés et d'incompréhensions : les maîtres, confrontés à la situation nouvelle de la classe centrée sur la télévision étaient formés et jugés selon des critères traditionnels. (1)

Peut-être ce pays a-t-il cependant mieux résisté aux risques inhérents à une trop grande marginalisation du système : dans les 3 autres cas on remarque en effet des inconvénients communs : au moment du lancement de l'opération, les responsables politiques qui l'ont dotée d'un statut autonome ont pris un risque, mis beaucoup d'espoir dans l'entreprise.

Celle-ci - on l'a constaté - à télé-Niger comme à Multi-Media - se doit donc de faire rapidement la preuve de son efficacité. Elle est ainsi souvent amenée à bousculer le rythme de progression de l'expérience pour donner satisfaction à ses défenseurs bailleurs de fonds.

Parallèlement le statut marginal qui est fait à l'opération suscite des difficultés par rapport aux instances traditionnelles d'éducation qui voient d'un mauvais oeil les crédits et le prestige attribués au nouveau venu, alors que le bien fondé même de l'expérience est contesté. Ces tensions peuvent compromettre les possibilités d'extension de l'expérience lorsqu'elle est parvenue à un stade opératoire.

---

(1) En France l'organisme de programmation et de production des émissions scolaires n'a aucun pouvoir réel sur l'organisation de la réception qui reste facultative et non organisée. Les conséquences de ce manque de coordination amènent à s'interroger sur l'efficacité des émissions.

c - La télévision éducative est prise en charge par un organisme complètement indépendant

Ni les autorités éducatives du pays, ni les télévisions n'ont à prendre de responsabilité ou de décision dans l'orientation de l'opération. Les seuls exemples d'institutions de ce type que nous connaissions sont le "Children TV Workshop" producteur aux Etats-Unis de Sésame Street et d'Electric Company et les associations de Télé-Promotion Rurale en France.

Le premier de ces organismes prend en charge l'ensemble des fonctions professionnelles à l'exception de la diffusion, confiée contractuellement à la télévision publique. Les secondes font de même mais à la différence de C.T.W. elles n'ont pas d'équipement ou de personnel de production permanents (1)

Il faut d'ailleurs remarquer que l'indépendance institutionnelle de ces organismes ne s'accompagne pas d'indépendance financière et qu'ils restent soumis aux décisions de leurs pourvoyeurs de fonds. Dans le cas de C.T.W. ces financiers sont essentiellement les fondations, indépendantes elles-mêmes des institutions éducatives et des télévisions (2).

Dans le cas des T.P.R. françaises, le Ministère de l'agriculture qui a la tutelle de l'opération peut jouer un rôle de censeur déterminant puisque c'est lui qui représente et défend les associations au sein des comités de répartition des crédits du "fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale".

---

(1) Dans certains cas, T.P.R. confiait la responsabilité de la production à l'O.R.T.F. On se trouve alors ramené à la formule institutionnelle mixte de type 4.

(2) En réalité ce sont les télévisions publiques qui dépendent elles aussi au niveau des bailleurs de fonds, des fondations ; on retrouve ainsi une cohérence entre organisme indépendant et institutions de télévisions.

Avantages et inconvénients

Le choix de cette formule institutionnelle conduit à cumuler avantages et inconvénients de deux formules précédemment analysées :

Sur le plan pédagogique la télévision éducative est (comme pour la formule 2B) totalement affranchie des contraintes et des routines de l'appareil éducatif en place. Ce phénomène est accentué par le fait que, dans les deux exemples étudiés les promoteurs ont opté pour l'écoute non encadrée mais cette décision n'est pas théoriquement liée à la formule institutionnelle retenue.

Plus spécifique de cette option institutionnelle est par contre le fait que les personnels qui participent à l'opération, qu'ils soient pédagogues ou professionnels de télévision, sont dégagés des appartenances institutionnelles qui peuvent les séparer pour se retrouver dotés d'un même statut qui les place ensemble dans une situation nouvelle.

Cette communauté dans le marginalisme statutaire est certainement très importante pour que se crée l'esprit d'équipe propice à la recherche et à la production de programmes véritablement novateurs.

On avait pu déjà le remarquer à Télé-Niger (1), on le retrouve plus encore à Sesame Street avec les résultats que l'on connait. La collaboration à C.T.W. est d'autant plus féconde que les moyens importants dont l'organisme est doté lui ont permis de faire appel à des professionnels de grande qualité pour qui le passage dans une institution marginale ne posait pas de problème de carrière.

---

(1) bien que Télé-Niger ait été dès les premiers temps rattaché à l'Education Nationale nigérienne (formule institutionnelle 2B) on peut penser que le statut commun d'assistants techniques de la coopération française créait des solidarités réelles entre les pionniers de la télévision éducative qu'ils soient pédagogues ou professionnels télé ; à l'inverse, les différences de statut entre coopérants de Télé-Côte d'Ivoire ont sans doute été à la source de nombreuses difficultés.

A T.P.R. l'absence de service de production permanent rend cette remarque sans objet.

Au point de vue économique il est bien évident qu'une telle option est extrêmement coûteuse à court terme puisqu'elle implique la mise en place complète d'un système éducatif. Sa réussite semble conditionnée par l'importance des moyens financiers qui lui sont consacrés.

d - La télévision éducative est prise en charge conjointement par les institutions de télévisions et les institutions éducatives centrales.

Dans certains pays une solution aux inconvénients que nous avons pu analyser pour les formules précédentes a été recherchée en partageant officiellement les responsabilités entre les organismes de télévision et les organismes d'éducation et en prévoyant des organes de coordination.

	Programmation	Production	Réception
TVE Nebraska USA	Inst. Educ.	Station TV (université)	Inst. éduc.
TV Boston USA	Inst. Educ.	Station TV (WGBH)	Inst. Educ.
Open University	Inst. Educ. autonome	Station TV (BBC)	Inst. Educ. autonome (O.U.)
Télékolleg	Inst. Sco. et Station TV	Station TV (R.T.B.)	Inst. Educ.

L'observation du tableau ci-dessus fait apparaître des différences quant à l'engagement de responsabilités des institutions éducatives : dans certains cas, la partie pédagogique de la programmation est prise en charge par des institutions éducatives préexistantes, c'est le cas pour télékolleg, mais aussi au Nébraska, à Boston avec le "21 inch classoom" organisme de programmation directement issu du "Board of education" du Massachussets.

Par contre "Open University" a été créée spécialement dans la perspective d'un enseignement à distance, ses pédagogues ne relèvent d'aucune autre institution éducative et ne dépendent que de la charte qui lie leur université à l'Etat.
Dans chacun des 4 cas observés cependant on remarque que les responsabilités de programmation et de réception reviennent aux mêmes institutions tandis que seule la responsabilité de production reste à l'organisme de télévision.

Avantages et inconvénients

Une telle formule semble devoir garantir la cohérence des politiques de conception des programmes et d'organisation de leur réception ce qui ouvre la possibilité d'une bonne intégration de la télévision et des autres media utilisables. Dépendant des autorités éducatives la télévision peut être associée à la recherche pédagogique comme dans le cas de figure 2. Elle présente néanmoins l'intérêt de mettre au service de la télévision éducative les équipements et la compétence des professionnels de télévision.

Cette solution théoriquement parfaite ne doit cependant pas amener à négliger les difficultés rencontrées au moment de la mise en oeuvre de la collaboration. Quels que soient les accords ou conventions passés on ne peut se trouver en présence d'équipes aussi soudées que dans le cadre d'une institution unique.

Les difficultés de collaboration entre pédagogues et "professionnels de l'image" sont quotidiens : vocabulaires, rythme de travail, modes d'appréhension des problèmes, type de relation recherchée avec le public sont à l'origine très différents et le dialogue est d'autant plus difficile à établir que les appartenances institutionnelles les autorités de tutelles de chacun sont différents. Il semble que ces difficultés ne peuvent être aplanies qu'au prix d'une longue habitude de travail commun, ce qui suppose des participants relativement réguliers de part et d'autre.

Il apparaît d'autre part, que bien que la responsabilité revienne à l'une ou l'autre des institutions pour chacune des fonctions professionnelles, la collaboration s'établit plus aisément si elle se fait à travers l'ensemble de l'opération , les hommes de télévision étant associés aussi bien à la programmation qu'à l'évaluation des émissions.

En conclusion

Et au travers de chacune des options institutionnelles possibles on constate qu'un certain nombre de principes président à la bonne organisation des télévisions éducatives :

- le regroupement sous une même responsabilité des fonctions de programmation et de réception/ évaluation qui assurent la cohérence de l'acte éducatif.

- la garantie aux professionnels de télévision impliqués de possibilités d'exercer leur métier dans des conditions satisfaisantes (équipement, statut) et d'envisager une carrière.

- la permanence des équipes de professionnels/pédagogues qui apprennent à travailler ensemble. Ces deux derniers éléments garantissant la production de documents de qualité.

Le respect de ces trois principes semble en définitive plus significatif que la lettre des textes institutionnels qui régissent les télévisions éducatives.

2 - Centralisation, Décentralisation des institutions

Après avoir décidé du rattachement institutionnel de la Télévision éducative, ses promoteurs doivent en déterminer l'organisation interne et en premier lieu se prononcer sur le degré de centralisation de l'institution qu'ils mettront en place : la bonne économie des moyens en professionnels qualifiés comme en équipement conduirait à centraliser au maximum de façon à faire bénéficier l'ensemble du public visé de produits disposant d'un budget maximum et des meilleurs atouts pour garantir la "qualité" professionnelle d'un bon "spectacle" pédagogique. Par contre toutes les règles de la communication -dont la pédagogie est un cas particulier - montrent que le contact entre médiateurs et téléspectateurs doit être aussi resserré que possible de façon à ce que le message puisse être adapté en permanence au public auquel il s'adresse (dans son contenu comme dans sa forme, et dans ses modes de diffusion). Pour concilier ces exigences contradictoires, les systèmes étudiés ont adopté des solutions diverses qui dépassent le plus souvent le cadre institutionnel et se situent soit dans le domaine technique (efforts pour échapper à la rigidité de la diffusion hertzienne, en dotant de magnétoscopes les établissements scolaires ou en organisant des réseaux de distribution parallèles à la TV) soit dans le domaine des programmes (adoption par exemple de messages très ouverts, pouvant convenir à des publics divers (TPR), de types de progression basés sur la répétition (Sesame Street) de messages " tronc commun" destinés à être complétés par une exploitation pédagogique adaptée au contexte local spécifique). Sur le plan institutionnel, la recherche porte surtout sur des formules permettant d'assurer la "présence du public" aux principales étapes de programmation et de production. L'examen de ces tentatives sera repris plus en détail aux chapitres traitant de ces deux fonctions.
On rappelera cependant ici qu'elles s'orientent selon trois directions :-études des besoins,des caractéristiques et des réactions du public par des "spécialistes" intervenant en amont ou en aval de la production. Le problème qui se pose alors est à la fois celui de la validité des méthodes d'investigation et celui de la réinsertion dans la prise de décision des phénomènes observés. (cf. chapitre évaluation recherche)

- maintien des liens personnels entre les "hommes du système" de télévision éducative et le public : cet effort intervient aussi bien au moment du recrutement des responsables qui devront avoir une expérience du "terrain" qu'au moment de la détermination de leur statut et au cours de leur vie professionnelle : visites fréquentes des producteurs aux groupes de public...

- organisation de la structure de représentation des utilisateurs.

Les structures que nous avons pu observer sont plus ou moins élaborées et vont, dans certains cas jusqu'à la participation physique et pratique de certains utilisateurs à la programmation ou à la production (Multi-Media).

Le plus souvent cependant, les réprésentants des utilisateurs sont des "intermédiaires" dont la représentativité peut être discutée : écoles ou professeurs représentant leurs élèves, corps constitués qui font parfois écran entre "la base" et les producteurs (TPR), constitution d'une catégorie nouvelle de "représentants professionnels" coupés eux aussi de la base.
Il semble que les solutions les plus satisfaisantes soient celles qui combinent ces trois formules.

III - FINANCEMENT

Les monographies qui ont été menées dans le cadre de cette étude ne pouvaient prétendre accorder une part importante à l'examen des problèmes financiers qui, à eux seuls, supposeraient un approfondissement documentaire et méthodologique considérable.

Les seules informations que l'on espérait rassembler étaient des ordres de grandeur permettant de pondérer l'importance de l'opération et des indications sur les origines des crédits qui auraient permis de préciser les analyses portant sur la répartition des responsabilités.

Les résultats obtenus sont , quand ils existent, d'une hétérogénéité et d'une imprécision remarquables et il ne semble pas qu'on puisse en tirer de conclusions généralisables à l'ensemble des systèmes.

IV - DIFFUSION

Les éléments qui paraissent les plus significatifs pour caractériser la diffusion, outre le fait qu'elle soit hertzienne ou câblée, sont la couverture et la fiabilité du réseau, la capacité ou potentiel de diffusion, la nature et la vocation de la chaîne ou du canal choisi, en fonction de l'équipement des récepteurs, des habitudes d'écoute du public considéré et de la concurrence des autres couvrant le même territoire.
En fait, la question principale est de savoir s'il y a compatibilité entre le mode de diffusion des programmes éducatifs et ce que l'on connaît du public-cible - autrement dit, de montrer le rapport du public potentiel (celui qui peut être concerné effectivement) au public visé initialement par le programme selon ses finalités globales. A partir de là, on pourra montrer les implications sur la programmation, la production et la réception de tel ou tel choix de diffusion : la notion de public potentiel étant définie, ses grandes caractéristiques étant connues, comment faire pour s'adresser à lui efficacement ?

En ce qui concerne la couverture du réseau, il est intéressant de remarquer que pour Sesame Street, le réseau de diffusion hertzien qui est celui de l'ensemble des stations de télévision publique au U.S.A. ne couvre pas l'ensemble du territoire et ne permet d'atteindre que 71 % des foyers américains, au détriment des zones rurales et des petites villes ; nous voyons immédiatement quelle restriction cela représente vis-à-vis de l'objectif principal qui est de joindre les enfants des milieux socio-culturels les plus défavorisés, d'éliminer notamment un bon tiers des populations rurales du Midwest et du Sud.

Pour Télé-Côte d'Ivoire où le réseau hertzien de la R.T.I. (Radio-Télévision Ivoirienne) couvre la presque totalité du pays, c'est la fiabilité de la diffusion qui est insuffisante puisque selon les régions, le pourcentage hebdomadaire de pannes varie entre 20 % et 40 % de la programmation. Cela paraît un handicap considérable pour un système d'enseignement qui s'appuie essentiellement sur la

télévision,ne laissant aux maîtres qu'un rôle d'animateur dans l'exploitation des émissions, selon des fiches pédagogiques elles-mêmes étroitement liées aux contenus de ces émissions.

A Open University, c'est la capacité de la diffusion, assurée par la B.B.C. sur sa seconde chaîne qui est inférieure aux besoins de la programmation de nombreuses disciplines : quatre heures hebdomadaires à raison d'une demi-heure par jour sont "louées"à la B.B.C. pour couvrir l'ensemble de l'enseignement ! A long terme, les besoins réels d'Open University seraient de 90 heures par semaine, ce qui nécessiterait une chaîne spéciale (priorité sur une chaîne à vocation culturelle et éducative envisagée par le gouvernement) ou un autre type de diffusion (câbles ou cassettes). L'expérience Tévec avait rencontré un obstacle analogue et les stations régionales de Jonquière et Chicoutimi n'assurèrent la diffusion qu'en dehors des heures de grande écoute : tôt le matin et tard le soir (22h 15), ce qui compromettait gravement la possibilité de toucher le public des classes laborieuses. Les problèmes de capacité de la diffusion sont donc aigus dans tous les cas où l'expérience doit traiter avec des chaînes sans vocation éducative particulière au niveau de leur cahier des charges et dont les programmateurs ne sont jamais enclins à sacrifier à bon marché les programmes aux heures de grande écoute, surtout dans les pays où le nombre des chaînes est limité et où la concurrence est vive. Au contraire, dans le cas d'une diffusion câblée à l'échelon local, le potentiel de diffusion est généralement moins limité (ILEA, Leeds) et c'est la fin d'une situation de pénurie en heures de programmation.

La nature de la chaîne choisie a son importance par rapport aux habitudes d'écoute du public-cible. Ce dernier point est clairement illustré par le choix qu'ont fait les responsables de l'opération Multi-Media de diffuser la production centrale sur la chaîne populaire plutôt que sur la chaîne à vocation culturelle puisqu'il s'agit de s'adresser au public qui habituellement choisit pour les programmes distractifs ; on aperçoit bien les choix que cela peut entraîner au niveau de la production des émissions qui devront être assez attractives et spectaculaires

pour retenir et motiver ce public. De toutes façons, quelle que soit la vocation de la chaîne choisie, se posent les problèmes de concurrence dès que la télévision éducative n'est pas seule en onde, d'autant plus vive que le nombre de chaînes est plus élevé, comme aux Etats-Unis et au Canada par exemple. Il faut alors vraiment conquérir un public "contre" les autres chaînes et la qualité, l'attrait des programmes deviennent des éléments décisifs dans le succès de l'opération, de même que la publicité et l'information qui l'accompagnent aux heures de grande écoute ou à travers d'autres media de masse, (radio, journaux, cf. Radio-Québec).

Nous avons vu déjà que le choix du réseau de la télévision publique aux U.S.A. entraînait une restriction dans le public visé par le programme Sesame Street puisque ce réseau ne couvre pas complètement le territoire. Une autre restriction vient de l'état actuel du parc des récepteurs : sur les 202 stations de télévision publique, 115 utilisent des signaux UHF (Ultra Haute Fréquence) alors que beaucoup de postes récepteurs américains ne permettent pas de les recevoir car ils sont seulement équipés en VHF (Very High Frequence, utilisée par les stations commerciales). Cette restriction renforçant la première, il s'ensuit que le public potentiel de la télévision éducative ne dépasse pas 57 % du total des foyers américains. En particulier, 50 % du total des foyers noirs et 48 % des foyers dont le chef de famille n'a pas le diplôme de fin d'études secondaires ne pouvaient recevoir le programme Sesame Street qui s'adressait à eux en priorité !

De même, dans les premières années de l'expérience Télé-Promotion Rurale (1966-1968), les programmes étaient diffusés sur la seconde chaîne alors qu'une minorité de foyers était alors équipée en récepteurs UHF-625 lignes. Cela ne pouvait donc s'allier qu'à une réception groupée dans des centres d'accueil possédant un récepteur adéquat, exigence correspondant tout à fait à la façon dont les promoteurs de l'expérience avaient conçu le mode de réception, en fonction des objectifs éducatifs, réception collective autour d'un animateur T.P.R. L'évolution vers une réception de type familial ne fut possible qu'avec une diffusion sur la 1ère chaîne, le public potentiel devenant alors l'ensemble des chefs d'exploitation agricole possédant un récepteur, qu'il soit ancien ou nouvellement acquis.

Dans l'expérience Multi-Media, le câble local est utilisé, quand il existe, pour la communication des divers groupes de participants à l'opération ayant le même projet éducatif et la diffusion de leurs productions locales. Cette option a également des implications au niveau de la réception : la plupart des participants "défavorisés" n'ont pas les moyens de s'abonner au réseau de télédistribution et doivent donc se regrouper dans des locaux collectifs pour regarder l'émission et participer à la "ligne ouverte" qui suit.

Là encore, comme à T.P.R. 1ère formule, il n'y a pas de hiatus entre la nature de la diffusion, le mode de réception qu'elle induit et les finalités du projet : favoriser l'émergence de groupes informels s'organisant pour réaliser tel ou tel projet éducatif, en coordination avec d'autres groupes ayant les mêmes préoccupations. On peut simplement craindre que la diffusion câblée reste trop confidentielle et n'intéresse que difficilement des personnes isolées pour les inciter à rejoindre un groupe déjà formé ou à se regrouper entre elles.

On voit donc comment la notion de public potentiel permet d'intégrer des informations techniques concernant la diffusion - mode, fréquence des signaux, couverture du réseau - et d'autres qui font référence à la situation générale de la télévision dans le pays - vocation des chaînes, potentiel, concurrence etc. Cela permet ensuite de mettre en regard concrètement les divers types de diffusion adoptés par les opérations étudiées avec les objectifs généraux de celles-ci (public-cible), avec leur finalités pédagogiques, avec leur mode de production et de réception mettant ainsi en lumière les implications générales de la diffusion sur les autres éléments d'un système de télévision éducative.

V - LA PROGRAMMATION

La fonction de programmation consiste à définir la politique du programme destiné à répondre à des objectifs déterminés et à préciser le cadre et le cahier des charges des productions à mettre en oeuvre pour la satisfaire. Dans un sens plus restreint, cette fonction consiste à planifier les dates et les heures de diffusion des programmes dans le cadre d'une grille préalablement définie.

Pour une opération de télévision éducative, cela revient à demander quels sont les types de programmes diffusés : (matières enseignées et contenus dispensés)? Quel est le rythme de la programmation (progression pédagogique) pour un cycle d'enseignement ? Quelle est la place de la télévision dans le système éducatif ? Se substitue-t-elle entièrement ou partiellement aux autres sources d'enseignement (professeurs, media écrits etc.), leur est-elle complémentaire ou encore, est-elle au coeur de l'ensemble intégrée de ces outils ? Quel est le rôle des émissions dans les processus pédagogiques mis-en-oeuvre : information, illustration d'un cours professoral, motivation, communication entre les étudiants ?

1 - Le rôle du système étudié par rapport au système scolaire traditionnel - les programmes d'enseignement :

Tout d'abord voyons quelle place occupe chaque opération étudiée par rapport au système scolaire en vigueur ; autrement dit quel est "le cadre et le cahier des charges" de l'opération ?
Quel est son programme pédagogique traduit en terme de contenus, de méthodes ? L'opération peut être :

- intégrée dans le système scolaire : la télévision est employée dans le cadre de l'enseignement traditionnel : école, université pour en améliorer la qualité, pour favoriser l'innovation des méthodes, et des contenus etc. Ainsi : Marly-le-Roi est un C.E.S. et Leeds, une université comme les autres touchant la même "clientèle", préparant aux mêmes diplômes.

- palliative par rapport à un système scolaire insuffisant ; on utilise alors la télévision pour suppléer au manque d'enseignants, à leur formation insuffisante, pour élargir : géographiquement, démographiquement, socialement, le champ d'application du système traditionnel dont on adopte les finalités.
Mostaganem, Telekolleg, Open University, Tevec, Télé-Côte d'Ivoire, R.T.S. enseignants s'adressent à des enfants ou des adultes qui, à un titre ou à un autre, ne pourraient s'insérer dans le système de formation traditionnel.

- Elle peut avoir un rôle autonome, hors de toute référence au cadre scolaire, soit d'éducation de base, soit d'éducation permanente.
Sesame Street, T.P.R., Multi-Media, proposent un type d'éducation totalement original sans équivalent dans le système scolaire existant, avec de nouvelles finalités : Pas de formation professionnelle, pas de préparation à un diplôme, pas de niveau scolaire à atteindre.

Il est quelquefois difficile de trancher entre la deuxième et la troisième rubrique : ainsi l'I.T.A. de Mostaganem est-il hors du système scolaire dans la mesure où il ne complète aucune école ou Université lui préexistant et où ses promoteurs ont donc définis les objectifs pédagogiques, les programmes les méthodes d'enseignement sans référence à un système traditionnel ?
Ou bien est-il palliatif, puisque conçu comme un enseignement de masse destiné à former des ingénieurs d'application (niveau 5), finalité définie par rapport à l'Institut d'El Harrach à Alger formant des ingénieurs de conception (niveau 6), et donc à combler une carence du système de formation traditionnelle des ingénieurs d'agronomie, en regard de la formation d'autres types d'ingénieurs ?
On trouverait de semblables difficultés pour d'autres opérations et il est préférable d'admettre qu'il y a solution de continuité entre les deux catégories. Il nous semble néanmoins que la distinction reste pertinente si nous admettons que le palliatif supplée aux insuffisances des moyens du système scolaire, (en maîtres, en écoles, etc.) tandis que les autres opérations suppléent aux insuffisances du système scolaire en matière de finalité, d'objectifs

généraux d'éducation : rien dans le système d'éducation américain pour l'épanouissement des enfants des ghettos porto-ricains, rien dans le système français pour l'adaptation des agriculteurs aux nouvelles conditions de leur profession.

A Sesame Street et dans une moindre mesure, à télé-Niger, les contenus sont définis à partir d'une analyse originale et approfondie des objectifs pédagogiques conduisant à une taxonomie des aptitudes et des attitudes à atteindre par l'enfant ; on a évité le cloisonnement des disciplines pour tenter d'intégrer les contenus dans un message éducatif global et l'effort porte sur l'ensemble du développement - cognitif, affectif et psychomoteur - de l'enfant.

Les contenus de la programmation de T.P.R. sont à l'inverse définis empiriquement et intuitivement à partir d'un objectif de sensibilisation des ruraux : il s'agit chez eux de susciter des changements d'attitude, de faire émerger certains comportements en leur proposant des cas concrets représentatifs de tel ou tel aspect de la condition rurale en France, présentés par exemple sous forme dramatisée pour cristaliser leur intérêt et les concerner directement.

Plus généralement, cette prise de distance par rapport à l'enseignement traditionnel - en ce qui concerne les contenus et les méthodes - semble n'être vraiment possible que dans un cadre <u>expérimental</u> : Télé-Niger et ses 22 classes ; Marly-le-Roi, C.E.S. audiovisuel "vitrine de la France, ou <u>marginal</u> par rapport au système scolaire du pays parce que pré ou post-scolaire : Sésame Street, T.P.R. Tevec et Multi-Media.

Une opération qui met en oeuvre la rénovation pédagogique de l'enseignement du pays tout entier et qui vise la scolarisation totale des enfants à brève échéance, comme celle de Côte d'Ivoire rencontre certaines difficultés à rompre définitivement avec la tradition et se heurte à l'inertie du système qu'elle doit transformer ; ainsi l'apprentissage de la lecture qui ne devait commencer initialement qu'en seconde année pour favoriser en premier

lieu la maîtrise de l'expression orale chez l'enfant fut finalement introduit dès la sixième semaine du cours préparatoire, devant les violentes résistances de l'opinion. Les parents d'élèves notamment s'inquiètaient de ce qu'ils considéraient comme un retard de la progression pédagogique et un manque d'efficacité de l'enseignement télévisuel.

Les opérations de télévision éducative palliatives qui doublent l'enseignement déjà existant (école professionnelle, université etc.) àfin de le rendre accessible aux travailleurs, dans le cadre de la formation permanente, préparent généralement aux mêmes examens et se réfèrent donc directement aux disciplines et programmes en vigueur dans le système traditionnel. Ainsi, Open University, malgré un gros effort d'innovation sur les contenus, enseigne les "Humanités", les sciences de l'éducation, les mathématiques, les sciences exactes et sociales, la technologie, telles les universités britanniques délivrant le même certificat "undergraduate" ; plus fidèlement encore, Telekolleg a calqué son enseignement sur celui de la Berufsaufbauschule, école professionnelle préparant au même diplôme (faschschulreife). Ce sont des enseignements palliatifs pour ceux qui ne peuvent suivre le cursus traditionnel correspondant pour diverses raisons socio-économiques, géographiques etc : salariés, mères de familles étudiants trop agés, n'ayant pas le diplôme requis à l'entrée ou habitant loin des centres scolaires... et qui visent à une rentabilité immédiate - qualification professionnelle, meilleur niveau général - directement utile à ceux qui acceptent de fournir un effort intense, de sacrifier une grande partie de leur temps libre, pendant plusieurs années, pour s'assurer une certaine promotion socio-professionnelle. La volonté des responsables de Tevec de dépasser les objectifs de formation permanente pour viser aussi le développement de l'autonomie personnelle et l'adaptation socio-culturelle des s'éduquants s'est traduit par la juxtaposition de contenus académiques scolaires et de contenus plus originaux visant la sensibilisation des Tévécois à certaines façons d'interprêter la réalité, une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de leur milieu, proches donc des programmes de T.P.R. Mais en fait, dans un climat social difficile (12 à 25 % de chômage), certains participants étaient surtout préoccupés d'un

recyclage et d'une formation leur permettant d'obtenir une meilleure situation sur le marché du travail et ce sont les matières scolaires qui les ont attirés (1). Un compromis a été réalisé accordant en fait la priorité à l'exigence du pays en matière de "scolarisation de masse" palliative, et en préparant les Tévécois à l'examen de fin d'études en vigueur dans l'enseignement québécois. Multi-Media résoud radicalement ce dilemne de l'incompatibilité entre les objectifs pédagogiques de Tevec en donnant à l'individu l'initiative du choix des contenus. Le "s'éduquant" est considéré comme l'acteur principal qui utilise les ressources éducatives du milieu en s'y intégrant, c'est-à-dire en participant à la vie sociale, par l'intermédiaire de groupes qui définissent leur projets éducatifs : "Multi-Media doit susciter l'élaboration de projets éducatifs et, le cas échéant, en proposer à la lumière des priorités de la collectivité régionale" (2). Ainsi les contenus d'éducation ne sont que l'actualisation particulière à chacun de sa disponibilité ("apprendre à apprendre") ; ils ne sont plus une fin en soi.
"On peut dire que le programme Multi-media est beaucoup plus un facilitateur de communication entre les individus et/ou les groupes et les ressources éducatives du milieu qu'une entreprise de diffusion de contenus pré-établis" Multi-media n'est pas en fait un système d'enseignement et les projets éducatifs réalisés sont très divers : information politique et sociale, santé, loisirs, savoir-faire extra-professionnels (mécanique, cuisine) etc.
Pour le coup, certains organismes d'éducation populaire reprochent amèrement le dilettantisme et la "gratuité" de ce projet face au monde du travail qui réclame références et compétences : ce choix radical de Multi-media est peut-être ce qui en fait une expérience marginale, une "bonne oeuvre" ne pouvant concerner la masse des salariés qui aspire à une certaine promotion sociale.

---

(1) cf Dominique Joignot : L'idéologie des media communautaires au Québec, OFRATEME 1974

(2) Bulletin officiel n° 10 Multi-Media, du projet au programme Montréal 1972

2 - La place de la télévision dans le système

On peut distinguer cinq grands types d'opérations selon la place et le rôle pédagogique que la télévision y tient par rapport aux autres vecteurs pédagogiques :

A - La télévision complément :

A.1 du cours professoral, dans le cadre scolaire traditionnel.

A.2 d'autres vecteurs pédagogiques : media, structure d'animation (système multi-media) etc.

B - La télévision régulateur pédagogique, au coeur de l'établissement scolaire

C - La télévision substitut des autres moyens d'éducation

C.1 partiellement : l'enseignement devient un simple animateur chargé de l'exploitation en classe.

C.2 totalement : elle assure la totalité du processus pédagogique.

A - Télévision complémentaire

Elle n'assure qu'un moment du processus pédagogique, venant "enrichir" un enseignement qui pourrait se suffire à lui-même.
Le premier cas va généralement de pair avec une réception collective et encadrée par l'enseignant qui est responsable de la progression pédagogique tandis que le second induit plutôt une réception libre et individuelle.

A.1 - Complément traditionnel

Quand la télévision ne vient qu'en complément du cours professoral, sa fonction pédagogique spécifique est essentiellement l'illustration du cours par des documents concrets, des reportages, des "visualisations" de données abstraites (dessins animés pour l'enseignement mathématique, par exemple) ; elle peut aussi être redondante par

rapport au cours et avoir alors une fonction de mémorisation et d'assimilation de contenus déjà introduits et traités par l'enseignant.
La Radio-Télévision Scolaire Française (R.T.S.), celle de B.B.C., I.T.V., I.L.E.A. en Grande Bretagne sont des opérations de ce type de même que certains circuits fermés de télévision : C.E.S. de Gagny, Ecole Alsacienne, Centres Hospitaliers Universitaires (CHU), etc. où le rôle de l'enseignement n'est pas fondamentalement transformé par l'irruption de programmes télévisés.

A 2 - Système Multi-Media

De l'autre côté, la télévision représente un temps fort mais très étroitement circonscrit dans l'ensemble du processus pédagogique, celui-ci étant assuré non plus par un enseignant mais par la combinaison de media (écrits, imprimés, centres d'accueil, radio etc.) ou par l'équipe des participants eux-mêmes, aidés en celà par toute une structure d'animation.

A l'Open University, par exemple, ce sont les cours par correspondance qui forment la base de l'enseignement : documents et cours imprimés très denses, guide de travail et exercices d'application qui sont renvoyés régulièrement par l'étudiant dont la progression est ainsi suivie tout au long du cycle d'enseignement, contrôle continu du "tutor". D'autre part, des stages annuels ("Ecole d'Eté") de quinze jours au moins ont lieu dans des universités soumettant l'élève à un rythme intensif de "bachotage" et tout au long de l'année, des centres d'accueil installés dans chaque région lui permettent d'accéder à la documentation complémentaire et de consulter son conseiller qui le guide dans l'orientation de son travail.
La télévision ne représente donc que le "hors-d'oeuvre" de l'enseignement dispensé par Open University avec seulement 5 % du temps d'étude total de l'étudiant consacré à ce medium.
Cela s'explique essentiellement par l'insuffisance de la capacité du réseau de diffusion (cf. infra chap. diffusion) et cette programmation de pénurie a des conséquences directes sur le rôle de l'émission : elle est avant tout

accrochage et motivation des étudiants dont il faut soutenir l'assiduité et elle illustre, concrétise partiellement l'enseignement livresque délivré par les documents écrits dont elle ne constitue bien souvent qu'une annexe ou, à la limite une annonce publicitaire, renvoyant les étudiants à leurs lectures et à leur travail personnel.

Il est donc certain que si Open University est un système d'enseignement palliatif par rapport au système universitaire britannique (peu d'enseignants pour beaucoup d'étudiants touchés), la télévision ne s'est pas entièrement substituée à d'autres media pour la diffusion des cours ; au contraire on peut dire qu'Open University est un système d'enseignement par correspondance où la télévision est utilisée de façon partielle pour son pouvoir attractif et sa popularité : elle permet de faire connaitre aux classes moyennes "l'Université de l'Air", puis de retenir les étudiants inscrits et de les encourager à poursuivre un travail studieux solitaire, pris sur leur temps de loisirs, et auquel ils ne sont souvent plus habitués, étant insérés dans la vie active depuis plusieurs années.

Nous retrouvons dans le Télékolleg Ouest-Allemand et le Tevec Québécois des rôles à peu de chose près analogues impartis à la télévision par rapport aux autres media, principalement : documents écrits, exercices par correspondance, radio, etc. Néanmoins l'importance accordée à la télévision semble plus conséquente à Telekolleg où les documents écrits sont étroitement annexés aux contenus des émissions télévisées comprenant à la fois des résumés de chacunes d'elles, des fiches que l'étudiant est supposé remplir pendant la réception et des exercices de préparation pour les émissions suivantes. D'autre part, le volume horaire de la diffusion télévisée est supérieure et la télévision assume donc, dans une plus large mesure, la part didactique du Télékolleg : c'est presque une télévision de substitution (voir supra).

A Tevec, la télévision tient sensiblement le même rôle qu'à Open University et qu'à Telekolleg : populariser l'enseignement et le mettre à la portée de ceux à qui il s'adresse, encourager et relancer chaque jour les efforts de l'étudiant, rythmer son travail individuel par une programmation régulière qui favorise l'habitude d'écoute et

l'assiduité, motiver l'intérêt de l'étudiant-travailleur en introduisant les contenus abstraits de l'enseignement à partir de situations concrètes sur lesquelles son expérience lui donne prise.

Favoriser ainsi l'implication de l'étudiant, ne pas négliger la "composante affective" voilà des caractéristiques du système Tevec qui, outre la télévision, mit en place des mécanismes appropriés pour individualiser, personnaliser l'enseignement : structure de participation et de consultation à l'échelon local avec - les comités locaux qui regroupaient la population décidée à venir en aide aux inscrits et à animer les télé-clubs ; - les centres de révision organisés chaque samedi dans une école par les mêmes comités locaux. - les visiteurs à domicile destinés à compenser par un "contact humain" ce qu'il pouvait y avoir de "désincarné" dans un système de télévision éducative. Enfin, des cours par correspondance comprenant des documents didactiques, des questionnaires et cartes perforées permettaient également de suivre et de noter la progression de chaque étudiant.

Pour en terminer avec ce tour d'horizon rapide des systèmes éducatifs "multi-media" qui n'accordent qu'une place limitée à la télévision par rapport à d'autres moyens massifs d'enseignement, le cas de Multi-media mérite de retenir un instant notre attention. En effet, le rôle confié initialement aux mass media (projet de 1970) qui devaient tenir une place centrale dans le système, informer le public, motiver et soutenir chacun dans sa démarche éducative, être enfin le support de l'enseignement lui-même, est finalement très réduit au moment où l'opération démarre véritablement sur le terrain (fin 1972).
L'opération se déroule désormais en trois phases au cours desquelles les media jouent un rôle progressif :
- pendant la 1ère phase la programmation est à la fois locale (groupes voisins utilisant des media légers et, le cas échéant, le réseau de câble, à des fins de communication et d'information entre eux et avec leur entourage) et provinciale avec des opérations de sensibilisation et d'information sur Multi-Media à travers un journal et des émissions de radio et télévision produites et diffusées à Montréal.

- La seconde phase met en commun et élargit à la région les préoccupations des groupes. Un des thèmes abordés localement est repris et va être approfondi pour réaliser un "projet court régional", à l'aide du journal "la Gazette" et d'une émission de télévision diffusée régionalement, suivie d'une heure de "ligne ouverte" radio au cours de laquelle les participants pourront poser des questions.

Ici la télévision remplit les fonctions de relance auprès des groupes déjà constitués, d'incitation à de nouveaux regroupements, d'apprentissage enfin en ce qui concerne le thème traité.
C'est seulement pour la troisième phase (fin 1974) que l'on pourra véritablement parler d'une large utilisation des mass media puisqu'est prévue la programmation d'une demi-heure hebdomadaire de télévision pendant 6 semaines suivie d'une ligne ouverte radio et cela, à l'échelon provincial, pour s'adresser à l'ensemble de la population défavorisée à partir de l'ensemble des besoins exprimés par les régions.
On voit donc que les media ne jouent qu'un rôle partiel dans le développement de l'opération multi-media qui se caractérise d'abord par le principe d'autoformation, c'est à-dire de prise en charge des personnes et des groupes par eux-mêmes(notion de "projet éducatif" autour duquel se constitue un groupe, structure de participation qui doit permettre à chacun de prendre des responsabilités dans le système) et d'ouverture vers le milieu :
a) encadrement assuré par des animateurs connaissant le milieu et non par des pédagogues classiques,
b) "personnes ressources" choisies dans l'entourage en fonction de leur compétence pour un problème particulier,
c) institutions qui associent des personnalités locales et régionales d'horizons variés.

Ainsi ce double principe relativise l'importance des media qui ne sont plus que des moyens parmi d'autres et non des fins et rompt avec le schéma traditionnel de la télévision allant du "haut" vers le "bas" comme c'est encore le cas pour Tévec et les systèmes précités : Open University et Telekolleg.

B - La télévision au "coeur" du système scolaire

La télévision prend alors en charge la régulation du système d'enseignement comme c'est le cas dans quelques universités et établissements scolaires équipés d'un circuit fermé. Elle devient un instrument de communication et d'information entre étudiants et formateurs ; elle anime et rythme l'enseignement dispensé sans forcément assurer la totalité de la transmission des contenus.

a) Si l'enseignement reste pour une grande part assuré par l'enseignant dans la classe, le rôle de ce dernier est néanmoins profondément modifié par cette réorganisation de l'établissement scolaire autour du circuit fermé de télévision.
Il devient animateur dans sa classe, adapte son programme d'enseignement à la programmation du circuit fermé, prépare ses cours en fonction des media et des documents disponibles, produit éventuellement des émissions pour illustrer, renforcer, remplacer certains moments de l'enseignement, collabore avec les professeurs de même niveau ou de même discipline pour une meilleure harmonie des programmes. En bref, il devient progressivement spécialiste de l'emploi combiné des techniques et des méthodes pédagogiques dans un ensemble scolaire méthodiquement conçu et sa relation avec les élèves s'en trouve renouvelée.

b) L'enseignement est dispensé par la télévision avec l'aide d'autres media : documents écrits, fiches de travail et de contrôle individuelles, ligne ouverte et interphone, cinémathèque, etc.
La notion de classe encadrée par un enseignant disparaît alors : les enseignants sont programmateurs et producteurs des messages diffusés ou stockés. Ils peuvent aussi observer ce qui se passe à la réception et évaluer les progrès des étudiants. De toute façon, l'entrée en action de la télévision comme régulateur pédagogique d'un ensemble de media est solidaire d'une certaine pédagogie scientifique. Elle postule la mise-en-place d'un système de contrôle continu de la méthode et de ses résultats, une nouvelle répartition des tâches entre enseignants, une plus grande spécialisation de chacun, une grande adaptabilité des horaires de la durée des unités d'enseignement ("les cours") et des programmes.

Ainsi, à l'I.T.A. de Mostaganem, la répartition des fonctions à l'intérieur des équipes enseignantes, est très mobile selon les années mais on distingue toujours nettement les producteurs qui préparent à l'avance les cours télévisés et écrits et n'ont aucun contact avec les étudiants, de l'ensemble des autres formateurs - animateurs d'antenne, observateurs en salle de réception et de travail - plus centrés sur l'immédiateté de l'action pédagogique. Le rôle d'animation de la télévision rythmant les activités de chaque groupe et motivant les étudiants aux thèmes abordés est particulièrement évident : c'est la télévision en direct qui accueille les étudiants (indicatif sur image fixe et journal radio), leur donne le canevas de la séance, propose un bilan de la veille, donne des indications méthodologiques nécessaires pour mener à bien ce travail qui va suivre (émission d'une dizaine de minutes). Le système est aussi caractéristique d'une grande souplesse des "cours" : En effet, la programmation varie d'une séance à l'autre selon le sujet traité, les documents présentés (documents enregistrés, plus ou moins longs) et surtout, selon les réactions des étudiants aux émissions et exercices proposés ; par téléphone, interphone, et envoi de "messagers", l'équipe de diffusion est informée constamment de la situation en classe et selon les difficultés, modifie la progression pédagogique, reprend et complète telle ou telle information et enfin assure le bilan de chaque séance. On est donc bien en face d'une télévision au coeur du système - intégrant l'ensemble des moyens d'enseignement utilisés et brisant fondamentalement la relation pédagogique traditionnelle - bien qu'étant marginale - pour la transmission des contenus, par rapport à tous ces moyens.

C-1 - Télévision de substitution partielle

Dans le cadre scolaire la télévision assure l'essentiel du processus pédagogique, l'enseignant devenant alors un simple animateur pédagogique chargé de l'exploitation des émissions. C'est la solution adoptée dans beaucoup de cas où le système scolaire gravement inadapté aux impératifs de développement national doit être rénové ou même remplacé rapidement. En particulier, la télévision peut assurer alors la formation et le recyclage des enseignants par des conseils quotidiens d'exploitation et des cours hebdomadaires de pédagogie comme c'est le cas à Télé-Côte d'Ivoire et à Télé-Niger.

Ce qui diffère principalement entre ces deux expériences c'est leur insertion dans le système d'enseignement traditionnel et par là-même le mode d'encadrement des élèves télévisuels : Télé-Niger est parallèle au système en vigueur ; les moniteurs chargés de la réception et de l'exploitation en classe sont recrutés et formés rapidement au niveau C.A.P. ils n'ont jamais enseigné dans le cadre traditionnel et on élude ainsi le grave problème des résistances du milieu enseignant devant l'irruption de la télévision en classe. Télé-Côte d'Ivoire au contraire est une opération de rénovation du système qui utilise la télévision pour parvenir à une scolarisation plus rapide de l'ensemble des enfants ivoiriens. Les enseignants en exercice sont recyclés chaque semaine en Ecole Normale ou C.A.F.O.P. et l'enjeu de la formation continue consiste autant à surmonter leur hostilité et leur désarroi face à la mutation de l'école, qu'à l'introduire de nouveaux contenus et de nouvelles méthodes d'enseignement.
Le recrutement des instituteurs "télévisuels" se fait au niveau du B.E.P.C. comme pour les instituteurs traditionnels, avec un temps de formation égal, et dans les mêmes CAFOP.
La fiche d'accompagnement des émissions propose chaque jour au maître ivoirien des exercices d'application et d'exploitation des émissions télévisées. Au Niger, elle le guide de façon précise et directive dans la conduite de sa classe cela témoigne d'une différence sensible entre ces deux opérations : l'une s'appuie beaucoup plus radicalement sur la télévision et choisit pour un encadrement directement efficace et formé à peu de frais ; l'autre doit en priorité permettre à la télévision d'être reconnue par un corps enseignant qualifié qu'on ne peut pas contraindre ; elle ne peut faire l'économie du système de formation en place - école normale et C.A.F.O.P. - ce qui pèse lourd dans le coût de la rénovation de l'enseignement ivoirien.

C 2 - <u>Télévision de substitution totale</u>

Dans les précédentes opérations, la télévision assurait l'essentiel de la transmission de l'enseignement, mais cela correspondait à une réception encadrée par un enseignant ou un "animateur". Quand la télévision est la seule source éducative, elle assure la totalité du processus pédagogique sans autres media sinon comme auxiliaires d'in-

formation ou de renforcement ; la réception est alors libre et individuelle (ou "familiale"). Deux exemples illustrent parfaitement ce cas de figure : Sesame Street et T.P.R. Le premier s'adresse chaque jour, environ pendant une heure à des enfants américains d'âge pré-scolaire (maternelle) de milieux socio-culturels défavorisés dans le but de les préparer à l'entrée dans l'enseignement primaire. La réception se fait au foyer, elle est donc libre et non encadrée ; alors surgit la difficulté d'assurer une progression pédagogique rigoureuse sans connaître ni l'assiduité ni les progrès de chaque élève et l'équipe de programmation du C.T.W. la résoud en optant pour une grande variété de méthodes pédagogiques au sein de la même émission pour permettre à chacun de "suivre" en choisissant celle qui lui convient le mieux ; la progression est introduite à l'intérieur de chaque émission et les éléments nouveaux sont fréquemment répétés et repris d'une émission à l'autre, de façon à pallier l'irrégularité d'écoute par une graduation très douce des difficultés. Tout le cycle a été rediffusé deux fois de suite. Pour T.P.R. qui s'adresse à des adultes, la même contrainte a été affrontée différemment avec une programmation espacée, (environ 1 émission par mois), sans progression d'une émission à l'autre, et une rediffusion dans la même semaine.

Les émissions consacrées aux enseignants pour leur formation pédagogique et leur recyclage sont un exemple intéressant de télévision palliative et substitutive empruntant les mêmes canaux que les programmes destinés aux élèves : ainsi l'O.F.R.A.T.E.M.E. diffuse une proportion importante (plus du quart de ses programmes R.T.S.) d'émissions destinées aux maîtres du premier et second cycles Atelier de pédagogie, chantiers mathématiques (initiation aux mathématiques modernes), environnement, ouverture au monde contemporain, etc.

De même, les maîtres de Côte-d'Ivoire reçoivent chaque semaine une émission dite d'Ecole Normale Permanente destinée à leur formation pédagogique, distincte du simple monitoring assuré quotidiennement par le "Journal des Maîtres" qui donne des instructions précises pour la conduite de la classe. Ces émissions remédient à l'insuffisance des Ecoles Normales Françaises et ivoiriennes qui ne peuvent assurer la formation permanente de l'ensemble des enseignants.

3 - Participation des récepteurs à la programmation

Dans plusieurs systèmes, des tentatives ponctuelles ou permanentes ont été faites pour associer le public visé ou le public atteint à la programmation ; il s'agissait de mieux adapter le programme aux besoins exprimés en matière de contenus ou de progression pédagogique. A l'I.T.A. de Mostaganem, gâce à l'interphone qui relie chaque salle au studio, c'est pendant la séance qu'interviennent les étudiants pour en modifier le cours : révision d'une précédente séance, arrêt sur une notion difficile, suppression d'une émission enregistrée qui ne satisfait personne, question supplémentaire, etc. Cette participation très immédiate n'est possible que lorsque le système possède une voie de retour directe (interphone, téléphone) et lorsque la majeure partie de la séance est diffusée également en direct, permettant souplesse et improvisation ; par ailleurs, elle ne permet qu'une action assez limitée et quelque peu anecdotique : l'étudiant "réagit" à partir de ce qu'on lui propose, à l'intérieur d'un programme dont les grandes options sont définies sans lui.
Limitée également, mais cette fois dans le temps, fut l'opération de consultation lancée par les promoteurs du projet Tévec, près de la population touchée, pendant la première phase de la réalisation : faisant appel à la structure de participation mise-en-place, on permit à des centaines de personnes de mettre au point des propositions de contenus d'émissions - ce qui servit de base à la programmation de la seconde étape.

Dans la Télé-Promotion-Rurale, les agriculteurs sont représentés au sein des instances de programmation à l'échelon régional par les représentants des organismes se préoccupant de promotion rurale : organisations professionnelles agricoles, syndicats, associations diverses, etc. S'il est indéniable qu'à l'intérieur de ces structures se trouvent les exploitants les mieux informés et les plus motivés à prendre des responsabilités pédagogiques au sein de T.P.R., cela pose néanmoins un problème par rapport au "public-cible", celui-ci étant composé par définition d'agriculteurs isolés, peu informés, résistants au changement : les premiers représentent-ils réellement les seconds et peuvent-ils s'adresser à ceux qui se situent

hors de l'orbite des organisations qui les mandatent ? Ce problème demeure identique pour la participation des agriculteurs à la production qui se fait selon les mêmes procédures et c'est, plus généralement, le principe même de la représentativité des groupes intermédiaires, structurés et traditionnels qui est posé à toute opération, lorsque celle-ci veut rejoindre un public massif, inorganisé et isolé.

Forts de l'expérience Télé-Promotion-Rurale, les responsables du projet Multi-Media ont nettement court-circuité les organismes décentralisés d'éducation des adultes et les structures régionales, locales représentant les milieux populaires (syndicats, associations, coopératives, etc.). Tous les membres volontaires de groupes multi-media sont invités à participer à la programmation des projets courts, au cours de journées de rencontre régionales (phase 2); ils délèguent des représentants pour les projets provinciaux (phase 3) et pendant la première phase, chaque groupe est responsable de son propre "projet éducatif" et de l'utilisation qu'il va faire des media. C'est sans aucun doute le projet qui, par l'absence de contenus d'enseignement et donc de pédagogues, autant que par la mise en place d'une structure de participation totalement indépendante des structures locales, permet le mieux une réelle prise en charge par les groupes de leur "programme" (contenu éducatif, personnes ressources consultées, utilisation des media...).

Ces questions de représentativité, reconnues comme essentielles dans des opérations substitutives où se perd le lien direct avec le public semblent avoir été négligées dans la plupart des télévisions éducatives intégrées au système scolaire, ou palliatives avec réception encadrée : pas de représentants d'élèves à Open University, Télé-Kolleg ou même d'enseignants en classe dans les instances de programmation de Télé-Côte d'Ivoire, Télé-Niger ! Seuls les sous-comités de programme de la télévision scolaire B.B.C. associent des chefs d'établissements scolaires qui n'auront justement pas à exploiter d'émissions en classe ; néanmoins, ils connaissent bien les réalités du monde scolaire qui rendent difficile l'utilisation des émissions : instabilité du personnel, emplois du temps in-

compatibles avec les programmes télévisés, surcharge des effectifs, etc.

Sans doute considère-t-on un peu hâtivement que plus la programmation suit un programme scolaire précis et traditionnel, plus la participation des récepteurs (élèves ou enseignants) y est superflue.
N'est-ce pas pourtant un moyen utile de connaître le "sentiment" de ceux-ci et de mieux ajuster l'enseignement télévisé aux conditions de sa réception ? N'est-ce pas également un moyen modeste mais non superfétatoire de sensibiliser ces récepteurs qui, ayant participé pendant un moment donné à l'élaboration des programmes, auront ensuite une attitude à jamais transformée quant à l'utilisation des dits programmes !

Conclusion : L'étude de la programmation d'une télévision éducative s'est révélée complexe puisque devant se faire à deux niveaux : d'abord celui du système considéré globalement dans ses rapports avec le système scolaire traditionnel (objectifs pédagogiques se traduisant en terme de "programmes") et ensuite, à l'intérieur du système considéré, le rôle propre à la télévision, et son cahier des charges par rapport à ceux des autres vecteurs pédagogiques, pour répondre aux objectifs déterminés, cette fois-ci, en termes de méthodes et de stratégie pédagogique. Notre analyse peut paraître artificielle dans la mesure où peu de promoteurs de tels systèmes se sont sans doute jamais interrogés en ces termes sur le rôle dévolu à la télévision ! bien souvent la télévision est utilisée pour répondre à une grave carence du système scolaire et ou lui demande d'abord de transmettre massivement un enseignement ; quelquefois même, la télévision préexiste et on se demande bien à quoi elle pourrait servir, sans chercher à approfondir une réflexion comparative sur la taxinomie des media en matière d'éducation. Pourtant ici ou là, à l'origine de tel ou tel projet, s'ébauchent de telles réflexions sur la fonction de la télévision dans la communication pédagogique et dans l'acquisition des connaissances. Ce sont sans doute les prémices d'une recherche qui semblent indispensables pour mener à bien la mise-en-oeuvre de nouveaux systèmes.

VI - PRODUCTION

Une fois définies la place et la nature des programmes télévisés, commence la phase de conception et de réalisation des émissions. Beaucoup plus qu'une fonction de fabrication, la fonction de production est essentielle puisqu'au carrefour de deux "langages" : celui de la pédagogie, du didactisme et celui de l'image, du "spectacle".

1 - Composition des équipes et utilisation du "langage audiovisuel"

Nous allons donc d'abord tenter de caractériser cette fonction en mettant l'accent sur la composition des équipes de production, l'origine professionnelle de leurs personnels, leur appartenance institutionnelle, et, en particulier, les relations entre pédagogues et professionnels de télévision. En effet, il y a un lien étroit entre l'organisation des équipes de production et la plus ou moins bonne utilisation des moyens d'expression spécifique du medium : matière visuelle et sonore : montage, trucages, animation, etc.

a) On peut décrire brièvement une situation qui n'est encore que trop fréquente où la composition et l'organisation de l'équipe de production est directement responsable de la carence des émissions réalisées : c'est celle où l'enseignant à la charge de concevoir le contenu et le propos éducatif, le soin de la mise en forme, de l'illustration étant ensuite laissé aux professionnels de l'audiovisuel, monteurs, réalisateurs qui s'efforcent de rendre ce message attrayant, ou même "spectaculaire". Le pédagogue demeure le maître d'oeuvre, responsable en dernière analyse de la teneur informative, éducatrice du message transmis : cela correspond à une conception du message éducatif qui affirme la primauté absolue de l'enseignant par rapport au réalisateur. Or, cette répartition des tâches a pour conséquence logique la négation de la spécificité du langage audiovisuel : manié par des enseignants sans expérience de l'outil vidéo ou film, il

apparaît dénaturé, directement transposé des formes écrites et verbales. C'est le cas de certaines émissions de la R.T.S., produites à l'O.F.R.A.T.E.M.E. par un producteur enseignant détaché de sa classe et qui n'a pas toujours une bonne appréhension des possibilités offertes par les techniques de médiation audiovisuelles. Des programmes visionnés à Marly-le-Roi donnent la même impression de documents "scolaires", - avec un commentaire en voix off omniprésent et une image d'illustration - qui ne semblent pas souvent apporter plus que la traditionnelle projection de diapositives ou même les photos circulant de table en table pendant le cours. Le réalisateur est considéré comme un auxiliaire de l'enseignant pour la manipulation des appareils ; il prend peu d'initiatives et n'est guère consulté sur les moyens de "médiatiser" et de visualiser des notions à transmettre aux élèves du circuit fermé.

De même, Open University est un exemple frappant d'une telle répartition des tâches puisque pour chaque unité de cours, c'est d'abord les documents écrits qui sont rédigés par l'équipe de production composée d'enseignants et d'experts et qu'ensuite seulement intervient la production radio-télévision avec les mêmes enseignants et des professionnels de l'audiovisuel ! La subordination de l'audiovisuel à l'écrit se manifeste par cette paradoxale distribution dans le temps de la fabrication des documents imprimés et télévisuels.

b) Le cas de figure inverse est également fréquent : c'est celui où la fonction de réalisateur prend le pas sur celle du pédagogue, au détriment du cahier des charges proprement pédagogique. L'émission a alors toutes les qualités d'un spectacle, quelquefois très sophistiqué et coûteux (emploi systématique des techniques d'animation et de trucage, recherche esthétique des images, etc.) ; une des conséquences les plus fréquente en est le fractionnement du programme d'enseignement, du curriculum, en autant d'unités étanches que d'émissions, ayant souvent peu de rapport les unes avec les autres ; c'est une tendance qui a été quelquefois déplorée en Côte d'Ivoire où les objectifs pédagogiques étaient dans une certaine mesure sacrifiés : progression du programme, intégration des concepts nouveaux à l'intérieur de chaque discipline, intégration des disciplines entre elles, etc.

L'organisation en deux temps - intervention des pédagogues puis des réalisateurs - est semblable à celle d'Open University mais à une différence près : celle de la "vedettisation" du réalisateur, qui a beaucoup plus de prestige aux yeux des ivoiriens que les producteurs - pédagogues, puisque c'est lui qui maîtrise les outils, qui détient le pouvoir du medium ; d'où la constante tentation pour lui d'empiéter sur les fonctions d'auteur-producteur, sans pour autant avoir ni la formation pédagogique, ni le temps nécessaire pour les assumer réellement.

Quelquefois même, devant l'ampleur de son rôle, le réalisateur se rassure en acquiérant une certaine compétence dans une discipline donnée et se prend alors du coup au même piège que le pédagogue : Il est surprenant de découvrir qu'à Radio-Québec, où la fonction de production est assurée uniquement par des professionnels de télévision (aidés par des experts choisis au coup par coup), on peut voir des émissions proches, pour ce qui du traitement à l'image, de celles produites au sein de systèmes laissant plus largement l'initiative aux enseignants : prééminence du discours oral sur l'image, sous-utilisation des potentialités du medium : peu de fiction ou de dramatisation, peu de reportages pris sur le vif et suivant de près l'actualité, etc. Bien entendu, avant de généraliser hâtivement il faut considérer les faibles moyens mis à la disposition des créateurs, qui freinent sans doute leur champ d'action : La production se fait avec peu d'avance sur le passage à l'antenne ; A Radio-Québec comme en Côte d'Ivoire, la durée de préparation des tournages est réduite au strict minimum et ceux-ci se font dans un temps-reccord par rapport aux normes professionnelles, entrainant un surmenage constant chez les réalisateurs et les équipes de production. C'est d'ailleurs le lot de la plupart des télévisions éducatives produisant plusieurs heures de programmes par jour : Radio-Québec : 3h, Bouaké, 2h 30 etc. Sans négliger cette donnée qui renvoie à une carence de la planification des tournages et à l'insuffisance des budgets d'équipement et de fonctionnement, on peut néanmoins insister sur la difficulté qu'il y a pour un producteur isolé, qu'il soit pédagogue, réalisateur ou même issu du public visé à intégrer des contenus éducatifs (informatifs aussi bien) dans un mode d'expression et de communication télévisuel. Lorsque les agriculteurs de l'expérience T.P.R. dérobent aux

universitaires la responsabilité de conception des films - jusque là trop didactiques et documentaires pour accrocher le public visé - ils commettent les mêmes erreurs que les précédents, devenant pédagogues pour leurs semblables !

c) Le troisième cas de figure est, bien entendu, celui où une collaboration fructueuse s'établit entre pédagogue et professionnel de télévision, dès la prime conception du document jusqu'à sa réalisation finale, sans oublier le montage, moment essentiel dans la composition d'un produit éducatif ! Si la plupart des projets de télévision éducative tiennent bien compte de la nécessité d'une telle organisation du travail au sein des équipes de production, rares sont les exemples vraiment probants d'une mise en application effective de ces principes.
Celà peut s'expliquer tant pour des motifs institutionnels (appartenance du système à l'éducation ou au Ministre des Communications, mauvaises relations entre ces deux Ministères) que financiers (une équipe pluridisciplinaire suivant toutes les phases de la réalisation d'une émission coûte beaucoup plus cher que la collaboration successive de plusieurs professions, du type : enseignant puis réalisateur puis monteur) ou socio-psychologiques (selon les situations, le stade de développement des sociétés concernées, les menaces qui pèsent sur l'avenir du corps professoral, etc. on assiste à de véritables blocages de toutes tentative de communication interprofessionnelle et parallèlement, on observe certaines valorisations implicites, dans le système, de l'un ou l'autre des rôles : le professeur de la R.T.S., le réalisateur de Bouaké, Niamey (Télé-Niger) ou Mostaganem.

Citons néanmoins l'I.T.A. de Mostaganem, Télec et Télé-Niger où les réalisateurs ont été associés à la préparation des contenus, de même que les pédagogues ont participé assez à la réalisation pour tenir compte des contraintes et des potentialités du medium. A Sesame Street, on abandonne tout-à-fait la notion de pédagogue-producteur et d'homme de télévision exécutant : réalisateurs télévision, rédacteurs ou graphistes de journaux d'enfants, psychologues, pédagogues sont réunis du début jusqu'à la fin pour préparer les émissions. De plus, les spécialistes de l'enfance qui sont engagés dans l'expérience américaine n'appartiennent pas à un corps enseignant homogène venant d'une

même institution : l'indépendance du "Children Television Workshop" va de pair avec une grande diversité dans l'origine professionnelle et institutionnelle des équipes de production, éliminant au maximum les contentieux inter-institutionnels qui pèsent lourds dans d'autres expériences, ainsi que la prise de pouvoir excessive d'une profession sur une autre. Chacun arrive de "n'importe où", apporte avec lui son expérience, sa compétence, ses idées et non pas l'aura de son appartenance à telle ou telle "maison" dont-il adopterait en bloc toutes les positions. Ces équipes ont pu utilisé avec liberté et ingéniosité toutes les ressources de la télévision commerciale et en particulier l'expérience de la production publicitaire pour attirer l'attention des enfants, les motiver et également, pour soutenir le but éducatif : recours fréquent à l'humour, - à la répétition exacte avec variation, - à la participation verbale ou motrice de l'enfant, - à son anticipation du plan suivant (suspense) etc... Ainsi comme pour un produit publicitaire, chaque lettre est illustrée par sa musique, et personnifiée ; elle est introduite par une histoire et présentée par une vedette ou une marionnette, sa forme est mise en valeur comme le sigle d'une grande marque : truquages vidéo (grossissement, rythme d'apparition à l'écran, etc.) analogies avec une forme concrète comme le ballon rebondissant qui forme un m minuscule, etc.

2 - Recherche particulière quant à l'adéquation du langage télévisuel aux contenus de l'enseignement dispensé.

L'existence d'une instance de recherche et d'expérimentation :
a) de type sémiologique sur la médiation audiovisuelle, sur la spécificité du langage utilisé et son rôle dans la transmission des connaissances,
b) de type pédagogique : sur les fonctions propres à l'émission en tant qu'elle est située à l'intérieur d'un processus didactique, avec un "avant" et un "après" : sensibilisation, apprentissage, illustration, mémorisation, etc., suppose que les promoteurs du système aient eu une conscience claire du bouleversement causé par l'introduction de messages audiovisuels dans l'enseignement qui jusqu' alors était le fief du langage, de la verbalisation et pri-

vilégiait la lecture, l'écriture, la grammaire, la rhétorique, etc. Or nous avons déjà remarqué (cf supra objectifs pédagogiques) que peu de fois le rôle spécifique de l'image, des combinaisons image-son a déterminé le choix de la télévision comme vecteur pédagogique, mais qu'elle a été bien plutôt introduite comme moyen de communication de masse attrayant et "performant" sur le plan économique.

Il n'est donc pas surprenant que, là encore, Sesame Street soit exemplaire et exceptionnel puisque, dès la formulation des objectifs l'accent est mis sur les pouvoirs de l'image et sur les procédés multiples de médiation : il s'agit de mettre au service de l'éducation les techniques de production éprouvées à la télévision commerciale. Les buts éducatifs font une large place à la découverte des formes, des objets, des concepts visualisables (lettres de l'alphabet, chiffres, notion de tri et classification, etc.). L'accent est mis sur le discernement perceptuel, sur la découverte de l'espace par l'enfant, à travers l'image de son corps et de son "environnement". Beaucoup moins que dans d'autres programmes, on demande à la télévision de diffuser des cours comprenant des apports d'informations sous forme verbalisée, bien que la verbalisation en tant que telle joue un rôle pédagogique important et bien délimité dans le programme.

La démarche de production inclut une recherche "formative" c'est-à-dire destiné à éclairer directement les producteurs en testant sur des groupes d'enfants les effets éducatifs et l'attrait des produits expérimentaux. Ainsi ces émissions sont donc également évaluées du point de vue pédagogique et spectaculaire : qu'est-ce qui gêne la compréhension de l'enfant dans telle séquence ? Quand et pourquoi son attention se relache-t-elle ? On prend profondément en compte l'interpénétration des deux facultés : motivation et intellection. Les observations permettent alors l'élaboration des émissions à diffuser, chaque série étant de nouveau testée sur un petit nombre d'enfants pour en vérifier la progression ; cette vérification qui éclaire ainsi les producteurs avant la diffusion définitive est menée par un organisme extérieur chargé par ailleurs de l'évaluation de l'ensemble du programme.

L'équipe de production nigérienne s'est également appliquée à utiliser le langage audiovisuel dans sa spécificité, à en connaître les lois, à en contrôler les effets mais d'une façon plus modeste, sans instance de recherche importante. En particulier, l'existence de codes sociaux et culturels organisant la perception de l'image a du être prise en compte dans l'élaboration des émissions : la présence de tel objet incongru pour des enfants africains perturbait complètement leur compréhension du message en déplaçant radicalement le centre d'intérêt, en modifiant profondément le trajet prévu par les pédagogues de la chaîne des significations.
La nécessité d'une meilleure connaissance de ces codes perceptifs, de ces valorisations différentes est également perçue en Côte d'Ivoire ou jusqu'à présent aucune place n'était accordée à la recherche.

Une certaine recherche "sauvage" se pratique aussi à l'ITA de Mostaganem : - souci réel d'une diversification des techniques de médiation selon le propos éducatif et la place de l'émission dans le continuum pédagogique (motivation ou mémorisation par exemple) ;
- souci d'utiliser l'image et le graphisme dans la confection de "dessins animés" humoristiques et dans l'illustration de commentaires ;
- souci de validation des documents produits et qui évalués après diffusion et éventuellement repris, améliorés en vue de favoriser leur réutilisation et surtout recherche d'une typologie opératoire des émissions produites pour en faciliter le classement et la validation.

Tévec, comme beaucoup des systèmes étudiés, avec ses rythmes intensifs de diffusion et ses petits moyens de production matériels et humains, ne pouvait envisager de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la recherche en matière de médiation : l'avance à la production est pratiquement inexistante et il faut avoir bouclé l'émission coûte que coûte avant son passage à l'antenne. Néanmoins, les producteurs se sont préoccupés de l'efficacité des documents ainsi mis-en-boite et ont élaboré une formule générale d'émission en quatorze séquences incluant la pause-café

(trois minutes de musique sur des diapositives), un reportage sur le sujet du jour, le cours d'anglais et un temps pour sa récapitulation, etc. Cela permettait à la fois une meilleure performance des rythmes de production, un dosage des difficultés de chaque séance à peu près harmonieux et une bonne familiarisation des télécois à leur programme.

On est loin de la sophistication des méthodes utilisées à Sesame Street pour tester chaque séquence filmée et on peut souligner l'importance des budgets de fonctionnement pour mener ce type de recherche qui demande par définition du temps, de l'argent et des équipes très spécialisées : possibilité de tester chaque émission et l'ensemble d'une série avant la diffusion, de les reprendre autant de fois qu'il faut ("remakes") et cela, avec l'ensemble des personnels concernés : réalisateurs, pédagogues, psycho-sociologues, ethnologues, sémiologues, etc..

3 - La formation des producteurs, recrutement et statut.

C'est un des aspects les plus négligés dans l'ensemble des systèmes considérés : il ne suffit pourtant pas d'associer convenablement les compétences requises en pédagogie et en réalisation télévisuelle pour que cela "marche" harmonieusement et produise les documents souhaités ! Une équipe aussi bien composée soit-elle sur l'organigramme doit encore être préparée à cette collaboration souvent difficile et presque toujours nouvelle pour les uns et les autres : réalisateur qui n'a jamais mis-en-images de l'"éducatif", pédagogue qui ignore tout de la télévision...

Le temps de formation collective semble un moment essentiel pendant lequel l'équipe va apprendre à travailler d'une part ("travaux pratiques" en vraie grandeur) et d'autre part va être sensibilisée à certains aspects essentiels de la production didactique et du système dans lequel elle doit s'insérer : rudiments de psycho-sémiologie, de sociologie, informations institutionnelles, etc. Cela est encore plus indispensable dans les projets de coopération (type Côte d'Ivoire ou Mostaganem) où les pro-

ducteurs sont en majeure partie - du moins dans un premier temps - des assistants techniques appartenant à des pays extérieurs à l'Afrique : France, Canada, etc. Il est alors nécessaire d'y ajouter une initiation à la civilisation africaine, aux structures et institutions du pays concerné (système scolaire), aux langues parlées, etc. Faute de quoi ne pourront être évitées ni même prévues des erreurs répétées dues à une ignorance totale des réalités ethno-sociologiques dans lesquelles s'inscrit le projet qui reprend ainsi à son compte, naïvement et par omission, une tradition colonialiste pourtant considérée comme révolue de part et d'autre, où les schémas européens et américains sont artificiellement reproduits même s'ils sont incompatibles avec le milieu qui les reçcit : pour n'évoquer que celà, les images ne sont vues de la même manière à Paris ou dans la brousse ; par exemple, certains codes et symboles utilisés dans le récit filmique pour situer le "temps" (flash backs, horloge, sablier) ne seront pas compris dans un pays où l'image est lue "au présent" parce que le cinéma et la télévision n'ont point encore pénétré dans la vie du plus grand nombre.

Si la formation des producteurs est indispensable, elle reste nous l'avons souligné, très largement négligée. Il semble que les responsables des projets comptent beaucoup sur l'expérience passée des personnels qu'ils recrutent. S'il est évident qu'une expérience dans le domaine de la production télévisée est inappréciable et généralement recherchée, cette caractéristique n'est pas la seule significative en ce qui concerne les pédagogues. Valorisera-t-on par exemple l'expérience pratique de l'enseignement "face à face", la connaissance du milieu auquel l'enseignement s'adressera ou lui préfèrera-t-on la qualification théorique ?
Cette question qui se pose au démarrage de l'opération se prolonge tout au long de son existence : le pédagogue télévisuel devra-t-il être un spécialiste bénéficiant d'un statut particulier et faisant carrière "dans l'audiovisuel" ; sera-t-il au contraire un professeur "traditionnel", détaché pour quelques années à la télévision ; sera-t-il enfin un "occasionnel" de la production, arraché à ses élèves le temps d'une émission mais se replongeant rapidement dans la réalité du monde de l'école ?

Les options choisies à travers les sytèmes qu'il nous a été donné d'observer sont variables et il est difficile d'apprécier les résultats. Ceux-ci seront nuancés selon l'importance qui est attachée en cours d'opération aux relations entre le producteur et son public et plus globalement au "feed back" et à l'évaluation : s'il semble probable que rien ne remplace l'expérience personnelle et pratique du producteur visionnant son émission avec les élèves à qui elle est destinée, le développement plus ou moins important de services de feed back et d'évaluation peut dans une certaine mesure réduire le décalage entre médiateur et récepteur.
Certains responsables de systèmes ont cherché à réduire ce décalage de façon encore plus radicale en associant directement les publics à la production.

4 - Participation des récepteurs à la production

On peut affirmer grossièrement qu'un système dans l'organisation duquel s'exprime la volonté d'associer les récepteurs aux décisions de programmation (cf chapitre V) exprimera une volonté de même nature pour ce qui est de l'élaboration des émissions. Ainsi, Mostaganem, Tévec, T.P.R. et Multi-Media permettent de façon plus ou moins systématique et essentielle la participation des récepteurs à la production, alors que beaucoup des expériences étudiées n'en ont le souci, certaines comme Open University ayant même réprimé les velléités d'un groupe d'étudiants d'être présents aux forum télévisés qu'elle organisait. (1) Certes, les étudiants de Mostaganem participent incidemment à la production, généralement au sein de groupes organisés (comme le comité de soutien à la réforme agraire) plutôt qu'à titre individuel. Mais surtout, les étudiants de 3ème année sont de plus en plus associés à la formation des premières années et, du même coup, à la production des émissions qui leur sont destinées.

---

(1) Néanmoins Open Line (journal BBC-O.U- Mai 1975) signale l'existence d'une structure de participation des étudiants au Conseil de l'Université pour la politique générale et en 73, la création d'une association des étudiants : OUSA.

Un aspect encore plus fondamental de cette participation réside dans le fait que pour réaliser rapidement l'"algérianisation" des cadres pédagogiques, une importante fraction d'étudiants - des deux premières promotions sortantes, vont être réinsérés dans le système comme formateurs, remplaçant ainsi les coopérants français ; il s'agit en quelque sorte d'une "participation différée" ou d'une "reproduction" pour laquelle les étudiants ont reçu une formation pratique tout au long de leur troisième année, complétée par des stages spécialisés (agronomie et enseignement par l'audiovisuel).

A Télé-Promotion Rurale, la participation des agriculteurs à la production des films a varié sensiblement depuis l'origine de l'expérience, mais fondamentalement ce sont les équipes pédagogiques locales composées de responsables d'organisations professionnelles qui en ont la charge. Pourtant l'absence d'une formation spécifique a mené dans un premier temps ceux-ci à sacrifier l'attrait du produit à l'exhaustivité du propos, qu'ils soient en cela aidés ou non par des universitaires spécialistes des thèmes traités. Puis, de plus en plus on a compris l'importance du scénario, de la mise en images et les agriculteurs ont laissé une part de la production - la réalisation proprement dite - à la responsabilité de professionnels de télévision.

Cet accueil de la participation massive de non spécialistes de la médiation télévisuelle à une production souvent terne, monotone, peu spectaculaire, ne semble pas vouloir être évité pour l'instant par les responsables de Multi-Media et on est saisi par le caractère amateur des émissions produites jusqu'ici, comme si cela était inscrit dans la fatalité de toute télévision participative. Il est pourtant évident que, comme pour T.P.R., la réintroduction de la qualité spectaculaire dans des documents qui sont destinés à des habitués de la "Broadcast-TV" permettrait à Multi-Media d'élargir son audience et partant, son influence. Cela suppose que l'on fasse un réel effort pour sensibiliser les utilisateurs des media aux "pouvoirs" de l'image et pour leur permettre une meilleure maîtrise de leurs outils : constitution d'équipes de professionnels de télévision chargées de former sur le tas, avec les contraintes réelles du terrain et des moyens, les animateurs de Multi-Media, par exemple.

On voit bien comment la participation du public - par définition néophyte en matière de télévision - à la production des émissions, est plus problématique que celle qui peut se faire pendant la programmation, à travers le langage verbal que chacun possède peu ou prou (!) On peut pourtant parier que télévision participative n'implique pas obligatoirement télévision au rabais et accorder toute son importance aux questions de formation, de sensibilisation.

CONCLUSION

Le moment de la production est un moment critique dans un projet de télévision éducative et sans doute parce qu'est essentiellement problématique cette phase de collaboration qui associe des compétences si différentes, qui réunit des mondes professionnels si étrangers l'un à l'autre que l'enseignement et la télévision. D'ailleurs nous ne possédons pas de renseignements suffisants la plupart du temps pour connaître exactement la nature et les difficultés de l'association pédagogue-réalisateur alors qu'elle est définie dans beaucoup d'avant-programmes comme une évidence : personne ne songerait maintenant à proposer un projet où pédagogues et réalisateurs ne seraient pas étroitement associés ! Pourtant les moyens de réussir cette collaboration efficace sont moins souvent définis et un certain flou règne sur cette question fondamentale.
En résumé, diverses "formules" sont possibles :
1 - une équipe pédagogique fait appel à un réalisateur pour chaque série produite (staff de réalisateurs indifférenciés)
2 - l'inverse (staff de spécialistes pédagogues)
3 - chaque pédagogue (ou équipe pédagogique) travaille en permanence avec son réalisateur ("tandem" constitué par matière et niveau)
4 - diversification de la fonction pédagogique et de la fonction de réalisation qui va vers une définition plus fine des tâches à effectuer au sein de l'équipe : par exemple Sesame Street et aussi, la proposition de Max Egly, où "la décision finale revient non pas au pédagogue mais à la pédagogie" :
Fonction P = pédagogue théoricien + pédagogue praticien + scénariste
Fonction R = visualisateur + spécialistes de diverses techniques (dessins, marionnettes, décors, etc.) + réalisateur - maître d'oeuvre.

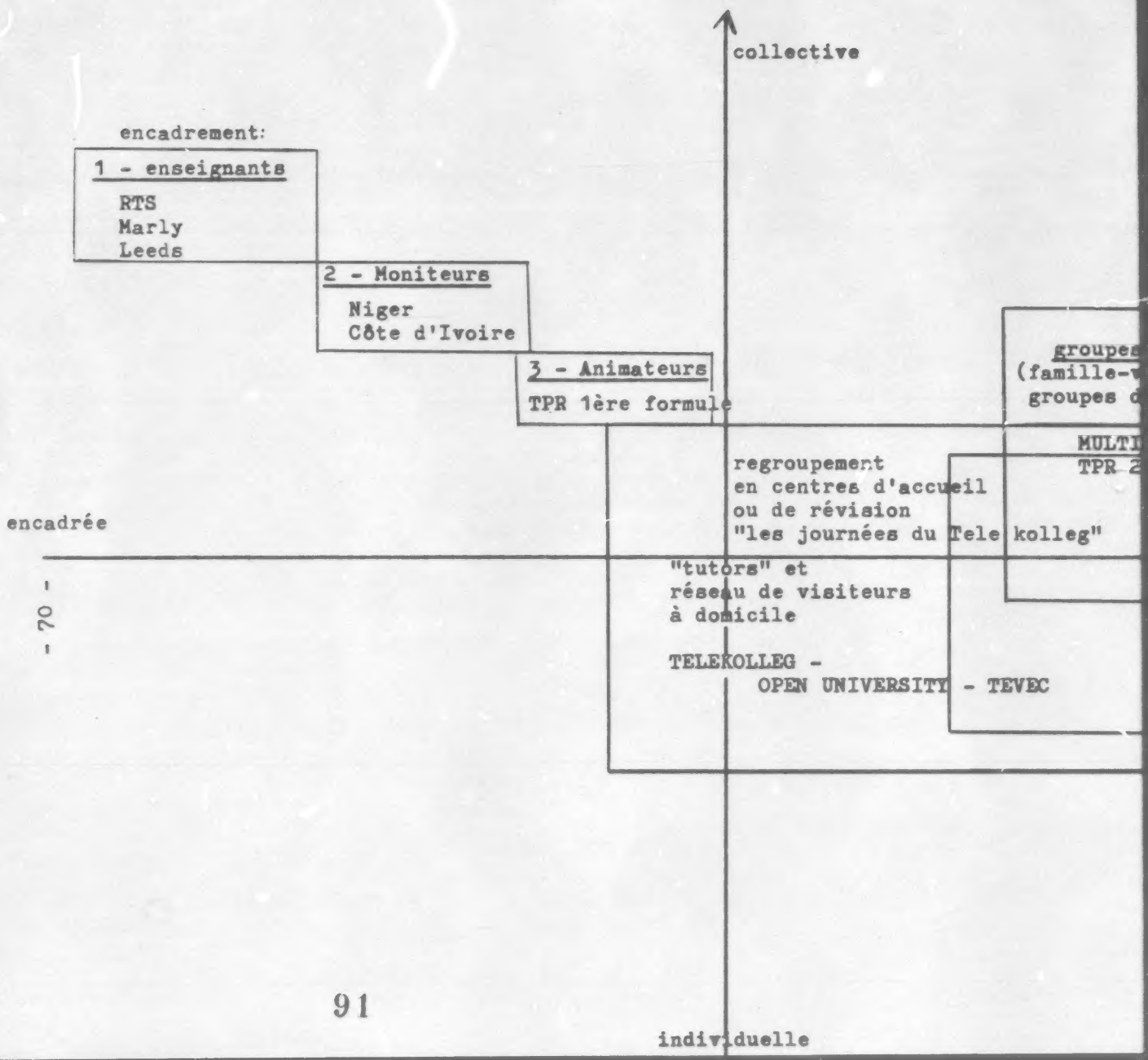
Mais il est difficile de classer chaque système par rapport à ces rubriques et surtout d'en tirer des conclusions pertinentes quant à la mailleure combinaison possible ; on peut tout au plus affirmer que les cas 1 et 2 risquent de provoquer les erreurs soulignées au § I (prédominance du pédagogue ou du réalisateur).

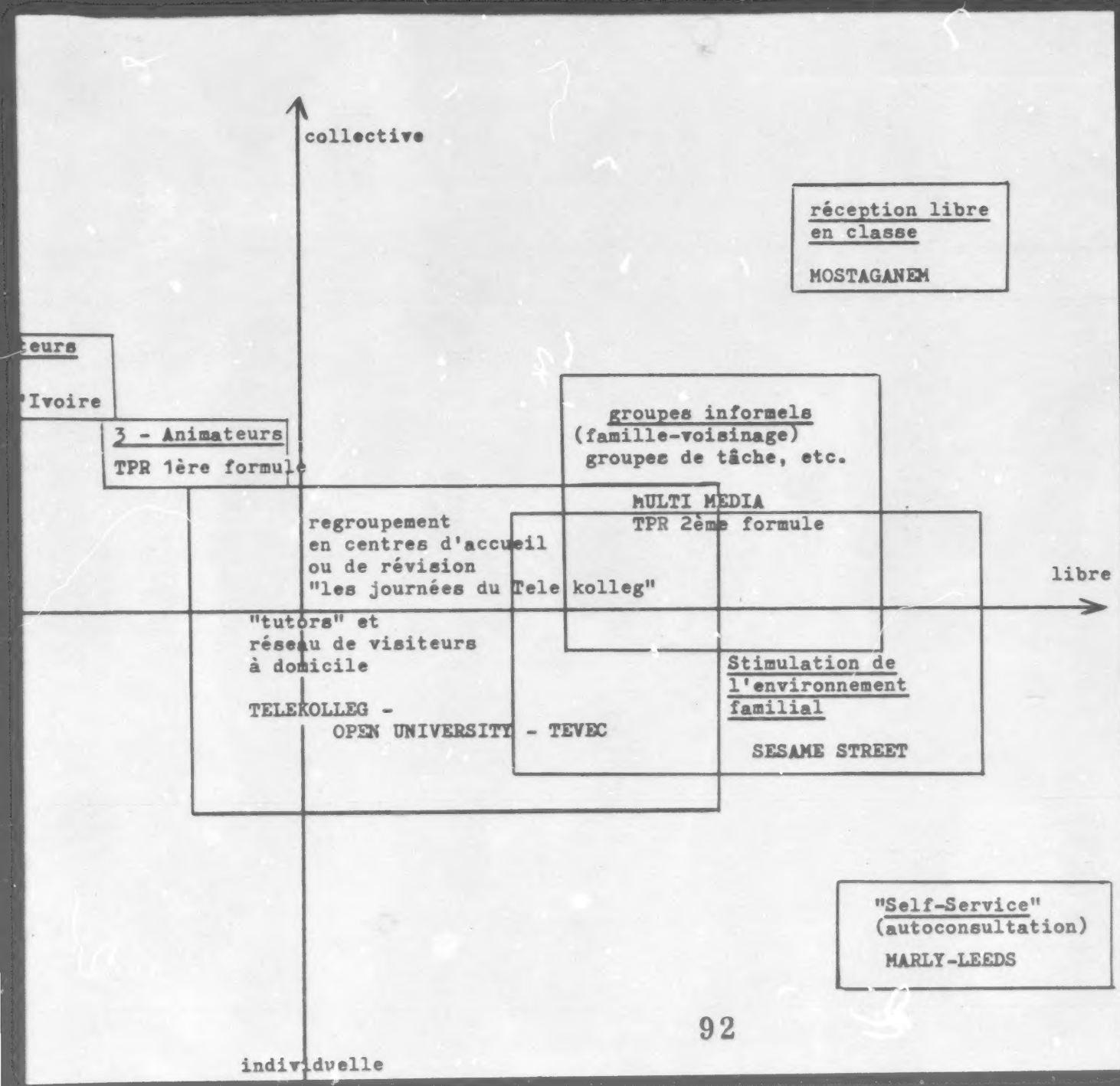
Par contre la 4ème formule est sans doute à la fois la plus coûteuse et la plus opératoire puisqu'elle ne considère plus les deux fonctions comme monolytiques et les décompose en autant de tâches que besoin est, dans un contexte éducatif donné. Dans cette perspective, d'autres diversifications que celle proposée par Max Egly sont possible : Sesame Street en avait mis une autre en pratique avec le succès que l'on sait.

De toutes façons, il ne faut pas négliger d'autres éléments aussi déterminants - comme l'existence d'une instance de recherche à la production et la formation des producteurs - pour parvenir à la production d'émissions attrayantes et correspondants aux objectifs définis par le programme ? Les moyens mis-en-oeuvre enfin sont essentiels car leur insuffisance compromet directement tout ce qu'un organigramme peut tenter d'instaurer : temps de préparation suffisants, techniques de production assez variées, personnels présents pendant toutes les phases de la production, etc.

VII - RECEPTION ET FEED-BACK

Généralement, on distingue la réception libre (en groupe, familiale, ou individuelle) de la réception encadrée en classe par un enseignant ou un animateur. Lorsqu'elle est libre, le principal souci des responsables sera de toucher un public assez important et conforme au public défini par les finalités de l'expérience.
Dans l'autre cas, se pose la question du rôle du personnel d'encadrement par rapport à la télévision ; de sa formation, de son origine professionnelle en tant qu'elle est inductrice de certaines attitudes et de ses relations avec le personnel de production.
En fait, cette distinction radicale doit être relativisée et plusieurs subdivisions importantes sont à introduire : nous verrons que l'écoute encadrée est bien différente dans le cas des télévisions complémentaires, partiellement substitutives ou intégrées au coeur de l'établissement scolaire. Mais surtout la réception libre peut revêtir des aspects assez variés : être collective ou individuelle, à domicile ou en classe, libre à domicile avec reprise encadrée en centres d'accueil et même de type "Self service", dans les centres de documentation de certains établissements.
On obtient finalement une configuration plus complexe mais décrivant mieux l'ensemble des occurrences si l'on dispose les expériences étudiées par rapport à deux axes de réception : individuelle-collective et encadrée-libre :


collective
encadrement:
1 - enseignants
RTS
Marly
Leeds
2 - Moniteurs
Niger
Côte d'Ivoire
3 - Animateurs
TPR 1ère formule
groupes
(famille-
groupes d
MULTI
TPR 2
regroupement
en centres d'accueil
ou de révision
"les journées du Tele kolleg"
encadrée
"tutors" et
réseau de visiteurs
à domicile
TELEKOLLEG -
OPEN UNIVERSITY - TEVEC
- 70 -
individuelle


collective
réception libre
en classe
MOSTAGANEM
teurs
'Ivoire
3 - Animateurs
TPR 1ère formule
groupes informels
(famille-voisinage)
groupes de tâche, etc.
MULTI MEDIA
TPR 2ème formule
regroupement
en centres d'accueil
ou de révision
"les journées du Tele kolleg"
libre
"tutors" et
réseau de visiteurs
à domicile
TELEKOLLEG -
OPEN UNIVERSITY - TEVEC
Stimulation de
l'environnement
familial
SESAME STREET
"Self-Service"
(autoconsultation)
MARLY-LEEDS
indivdvelle

I - LES DIFFERENTS MODES DE RECEPTION LIBRE

Dans le cas de télévisions substitutives (cf programmation § 2), c'est-à-dire assurant l'essentiel du processus pédagogique, la réception est généralement libre et individuelle (ou familiale). Le problème de l'audience et de son évolution, du public touché mis en rapport avec le public visé (cf objectifs) ou le public potentiel (cf diffusion) est alors essentiel pour évaluer le succès de l'opération. Il en est d'ailleurs de même là où la télévision est complémentaire d'autre média et non du cours professoral : système multi-media, Tevec, Open University etc.

En réalité, beaucoup de ces expériences de télévision "en circuit ouvert" ont senti la nécessité de rejoindre leur public et même de le regrouper périodiquement, avec un encadrement spécifique, pour parer à son isolement, lui éviter les motifs de découragement dûs à un enseignement aussi dépersonnalisé et lui permettre de surmonter ses plus grosses difficultés :
Ainsi TEVEC organise un centre de révision chaque semaine où les étudiants rencontrent un professeur et lui font part de leurs difficultés. De plus a été mis sur pied un réseau de visiteurs à domicile destiné à compenser par un contact humain l'aspect "désincarné" de l'enseignement à distance ; ces visiteurs n'ont pas le statut d'enseignants, ils sont choisis parmi la population "ordinaire" et visitent une fois toutes les trois semaines au moins les tévécois les plus défavorisés, leur téléphonant les 2 autres semaines.
De même, les 284 centres d'études d'Open University, dispersés sur tout le territoire de Grande Bretagne mettent à la disposition de chaque étudiant un tutor, véritable conseiller pédagogique qui doit fournir un élément de stabilité et de sécurité dans son activité. Ces centres sont aussi des lieux de documentation, de discussions et, le cas échéant de réception collective pour ceux qui ne possédent pas de récepteur à domicile et qui préfèrent ce mode de réception. En outre, l'école d'été, obligatoire pour l'obtention du crédit, place pendant deux semaines l'étudiant dans des conditions d'étude différentes de ses conditions habituelles : travail collectif et à plein temps hors des soucis quotidiens (professionnels, domestiques, etc.), travaux pratiques impossible à réaliser à domicile... Assez

semblables, les journées du Télékolleg permettent le travail en groupe avec des enseignants d'écoles professionnelles. Toutes ces formules traduisent donc la même volonté pédagogique de créer un contact, aussi ténu et occasionnel soit-il, qui a été rompu par définition dans des sytèmes d'enseignement utilisant un moyen de diffusion de masse.

Par contre, Télé-Promotion Rurale a substitué à la réception en groupe initiale, animée par des cadres syndicaux, une réception informelle, de type familial, qui permet mieux de toucher les marginaux, les isolés : ce sont alors les émissions qui doivent en elles-mêmes soutenir les motivations des spectateurs, en favorisant leur implication dans le propos abordé. De toute façon, l'entourage immédiat constitue un facteur important de "mobilisation" à la différence de l'étudiant de Telekolleg ou d'Open Université qui est solitaire, engagé dans une progression pédagogique trop scolaire pour pouvoir y intéresser ses proches.
Sesame Street et Multi Media sont également à rapprocher de de cette seconde formule de Télé Promotion Rurale : des contenus d'émission assez motivants (bien que de façon très différente) peuvent concerner tout autant l'entourage, la famille que l'enfant lui-même ou le participant d'un projet court : à Sésame Street, c'est sur leur attrait, leur humour, leur caractère de "show" que l'on compte tandis qu'à Multi Media c'est plutôt sur leur intérêt local très particulier et sur la personnalisation (on reconnait son voisin, on aborde des problèmes communs à cette communauté restreinte qu'est le quartier, la petite ville ou telle catégorie socio-professionnelle).

On peut donc distinguer, au niveau de la réception libre, les expériences qui visent un apport de connaissances précis, sanctionnant les étudiants par un exament final et exigeant d'eux une réelle implication et un effort soutenu (travail personnel important) des expériences de sensibilisation où l'important est de rejoindre et motiver des individus qui ne s'engageraient pas dans un processus prédagogique contraignant : enfants, "défavorisés", agriculteurs "en perte de vitesse". Les premières recourrent plutôt à une reprise encadrée et plus ou moins fréquente de leurs étudiants, hors de la réception même des émissions tandis que les secondes favorisent la création de regroupements informels, au moment même de la réception : les ainés pour Sésame Street ; famille,

voisinage. Cet objectif de sensibilisation n'est d'ailleurs pour Sésame Street qu'un premier temps qui n'exclut pas, au contraire, la transmission rigoureuse de notions, de savoir-faire.

Enfin, toujours dans les réceptions libres on peut distinguer le cas très particulier de réception non-encadrée au sein d'un établissement scolaire :
Ainsi, l'originalité de l'ITA de Mostagnem, c'est que la réception est collective puisque les étudiants sont en classe mais libre puisque l'exploitation des émissions ne se fait pas au sein de chaque classe, mais en direct depuis le plateau. C'est l'animateur qui en est chargé tandis que les observateurs n'ont aucune responsabiblité d'encadrement. Le critère de l'audience, de l'assiduité des élèves est donc essentiel pour mesurer le succès et l'impact d'une série d'émissions, car si une émission ne les "accroche pas", ils peuvent se rendre en bibliothèque. Ce qui est loin d'être le cas dans la plupart des établissements équipés d'un centre intégré de télévision !
D'une autre façon, à Marly comme à Leeds, il existe une sorte de "self-service éducatif", un centre de documentation multimedia où les lycéens et étudiants peuvent visionner, librement et sans encadrement, les documents produits par l'établissement ou acquis, enregistrés, etc. Il semble que ce soit là un apport non négligeable d'un centre de télévision intégré au coeur de l'établissement que d'induire des attitudes plus actives, positives face à la cueillette des informations, face au travail autonome, individuel ou collectif, sans le recours du professeur.
Bien sûr, dans ces exemples, la réception libre ne se confond avec la réception à domicile et ne correspond donc pas à une télévision diffusant massivement en circuit ouvert : les problèmes d'audience, de rapport public visé-public touché, ne se posent pas de façon analogue puisqu'on est dans le cadre de l'école.

L'AUDIENCE ; SON EVOLUTION

En général, le public atteint est sensiblement différent du public qu'on était en mesure de rejoindre : numériquement mais surtout qualitativement. Alors qu'avec Sesame Street on cherche à intéresser les enfants des ghettos, avec Télé-Promotion Rurale, les agriculteurs les plus menacés de la "troisième agriculture", avec Telekolleg, Open University, Tevec, les couches laborieuses défavorisées, sous-scolarisées on atteint plutôt les enfants blancs de classe moyenne dans le premier cas, les agriculteurs déjà informés dans le second cas, et les enseignants, les anciens étudiants les fonctionnaires et employés dans les autres cas. Outils de promotion certes mais saisis d'abord par ceux qui ont déjà reçu une certaine formation, qui sont déjà rejoints par d'autres structures d'information et de promotion (syndicats, formation professionnelle, etc.) et qui ont les loisirs d'étudier à nouveau. Cela pose en effet le problème de la pénibilité de certains métiers, de la qualité de la vie en dehors des heures de travail : une femme de ménage, un ouvrier agricole, un manutentionnaire ont-ils encore "la tête à étudier", serait-ce avec la télévision, après leur journée de labeur et des trajets quelquefois longs et épuisants ? Sans compter l'irrégularité de certains rythmes de travail dans les usines (les 3 x 8), les complexes accumulés depuis les échecs scolaires répétitifs ou encore, la difficulté de s'exprimer dans la langue du pays et de concevoir même l'idée de "promotion" pour les travailleurs immigrés. Ainsi Telekolleg voit ses plus nombreux abandons survenir en cours d'année chez les représentants des secteurs ruraux et ouvriers, et cela est sans doute en rapport avec les 10h hebdomadaires minimum requises pour suivre le "contrôle continu" et prétendre au diplôme de la Fachschulreife ; de même pour Open University avec ses 5 % d'ouvriers et ses 35 % d'enseignants.
Outre la quantité de travail requise qui éloigne les plus défavorisés, l'aspect "scolaire" des contenus, l'absence de lien entre les notions enseignées et l'expérience vécue des travailleurs, l'ennui secrété par certaines émissions éducatives où le discours prévaut sur l'image et où aucune place n'est faite à l'humour, au suspense, à la diégèse (fiction, histoire, récit) sont autant de facteurs qui découragent à coup sûr ceux qui sont peu sûr d'eux, peu motivés, intimidés ou dégoûtés par le monde de l'école. Certaines expériences ont fait un effort particulier pour adapter et réguler le système en fonction du public-cible :

- Télé-Promotion-Rurale est passé de l'enseignement de contenus académiques et exhaustifs à des contenus de sensibilisation ; parallèlement il a de plus en plus utilisé des techniques de médiation attrayantes : reportages diégétisés sur l'histoire d'un agriculteur, fictions permettant aux agriculteurs-spectateurs de s'impliquer par rapport à un spectacle qui les met en scène. La réception de type familial qui permet mieux de toucher les marginaux, les isolés s'est subsituée à la réception en groupe animée par des cadres syndicaux.

- Sesame-Street, nous l'avons vu, a utilisé sans vergogne le pouvoir et l'attrait des sketches publicitaires, des émissions de variétés, sachant que les enfants retiennent volontiers les chansons-gimics et celles du hit-parade...

- Tevec a toujours eu la préoccupation d'enraciner les contenus abstraits (mathématiques, grammaire) dans des situations concrètes qui ont une vraie résonnance pour un public confronté plus souvent avec des problèmes pratiques et quotidiens qu'avec des questions générales.

- Multi-Media, quant à lui, ne propose plus du tout de contenus didactiques afin de sensibiliser les plus "défavorisés" sur le plasn socio-culturel c'est-à-dire : ceux qui n'en sont pas encore à pouvoir s'engager dans une action de formation d'adultes de type traditionnel, ceux qui répugnent profondément à retourner à l'école même si celle-ci est télévisée car ils ont souvenir d'une école qui n'était pas faite pour eux et où leurs problèmes de développement psycho-affectif n'étaient pas pris en compte. A tous ceux-là, il faut redonner confiance en eux, redonner le goût de faire un projet pour soi-même, de penser son avenir, il faut apprendre l'insertion dans un groupe de tâche, la participation...
C'est une entreprise d'éducation en profondeur dont on ne peut encore évaluer l'influence sur cette population de défavorisés difficile à informer par définition. On peut néanmoins observer déjà que les projets éducatifs regroupent surtout chômeurs et femmes au foyer : une preuve, disent certains, du succès de l'opération qui rejoint les isolés ; de son échec disent les autres, rappelant que l'objectif initial des 500 000 personnes est loin d'être atteint et contestant que cette minorité de quelques milliers de personnes touchées soit représentative des "défavorisés" définis dans le projet.

II - LES RECEPTIONS ENCADREES

a - Le rôle de l'encadrement

Il faut principalement distinguer le cas des télévisions complémentaires (R.T.S. française) qui sont reçues par définition dans le cadre scolaire (classe) avec un enseignant dont le rôle reste prédominant, des télévisions qui sont au coeur du système (Marly, Leeds, Mostaganem) ou qui sont partiellement substitutives, (TV Côte d'Ivoire, Télé-Niger) où l'enseignant voit généralement son rôle considérablement modifié.

Dans le premier cas, l'enseignant choisit la télévision scolaire comme auxiliaire de son cours et il est totalement maître de l'exploitation qu'il veut en faire, aidé néanmoins par des fiches d'accompagnement reprenant le synopsis de l'émission et son objectif éducatif. Le principal obstacle à l'audience de ces télévisions complémentaires reste l'insuffisance des équipements scolaires en matière de téléviseurs et de locaux adaptés : un téléviseur par école en Grande Bretagne, quelquefois deux ; de même en France.
De plus, l'enseignant n'est pas toujours convaincu de l'efficacité des programmes proposés qui ne suivent pas la même progression pédagogique que son propre cours, qui s'adressent à des élèves d'un niveau un peu plus fort ou faible que ceux de sa classe, qui l'obligent à bouleverser son emploi du temps, ses méthodes.
Bien des résistances sont encore à vaincre, bien des inconvénients à résoudre avant que la télé scolaire soit un outil de chaque jour, familier à tous les enseignants et à tous les élèves. Nous avons déjà signalé que ces télévisions complémentaires pouvaient être un instrument de formation et de recyclage pour les maîtres se transformant dès lors en télévision substitutives (cf programmation) ; regrettons que très peu ne proposent de programmes de sensibilisation quant à l'utilisation de leurs émissions dans la classe et plus généralement quant à l'importance de la télévision et de l'audiovisuel dans le développement de l'enfant (phénomène "école parallèle", nécessité d'analyser les messages audiovisuels).

Lorsque la télévision régule l'ensemble des fonctions de l'établissement scolaire, comme à Marly-le-Roi, Leeds ou Mostaganem, on assiste à une-plus ou moins importante- diversification de la fonction enseignante : diversification entre les fonctions de programmation-production (responsabilité des contenus, animation

à l'antenne) et d'exploitation-évaluation-observation lors de la réception en classe par exemple. Ainsi l'encadrement traditionnel est-il fortement modifié puisque l'enseignant est partie prenante dans la production des programmes, dans la grille de diffusion et qu'ainsi ses réticences face à une radio-télévision scolaire centralisée n'ont plus lieu d'être : il est plus volontiers impliqué dans l'utilisation du circuit fermé, il ressent l'utilité du travail en équipe et, plus ou moins aisément selon les structures, remet en cause la notion de "classe" comme lieu isolé de l'extérieur et même du reste de l'école pour privilégier les regroupements par niveaux, les confrontations interdisciplinaires, les échanges entre classes d'âge ; le travail collectif et libre est parallèlement encouragé : service d'autodocumentation multi-media à Marly-le-Roi et à Leeds ; encadrement qui devient simple observation en classe et recueil du feed-back à Mostaganem.
En fait, cette évolution de l'encadrement est rarement aussi spectaculaire : pour des raisons d'emploi du temps c'est souvent l'immédiateté pédagogique qui reste prédominante dans la plupart des établissements équipés d'un circuit fermé (le nombre d'heures qu'un enseignant doit effectuer est un nombre d'heures de classe effective). Ainsi beaucoup délaissent la production et le travail en équipe, trop accaparants, et utilisent le circuit fermé pour recevoir les émissions de télévision scolaire ou des émissions enregistrées auparavant. Tant que la tâche de production n'est donc pas réellement reconnue par l'institution, tant que l'enseignant doit tout faire et fabriquer des documents à la sauvette, en plus du reste, on assiste rapidement à un retour à une relation pédagogique traditionnelle, la classe redevient un lieu exclusif et clos et le studio se vide à coup sûr.

La différence fondamentale entre les télévisions scolaires que l'on vient d'évoquer de type complémentaire ou au coeur du système et les télévisions partiellement substitutives c'est que dans les premières, l'enseignant rythme, ponctue son cours à son gré, avant ou après la diffusion de l'émission proprement dite (même s'il n'en choisit pas l'heure de diffusion), alors qu'en Côte d'Ivoire ou au Niger, c'est le poste de télévision qui impose son rythme, qui prévoit le déroulement de la journée scolaire : une classe de CM2 ivoirienne reçoit toutes les émissions qui lui sont destinées et pas les autres tandis que l'enseignant britannique ou français choisit, trie, sélectionne selon la qualité des programmes proposés et selon ses

propres besoins. Déjà à Mostaganem, c'était la télévision qui assurait cette fonction de programmation, d'animation du temps scolaire puisqu'il n'y avait pas de réception véritablement encadrée.
A Télé-Niger, les "animateurs pédagogiques" ne font pas partie du système scolaire et ont été recrutés à un niveau de scolarisation moins élevé à cette seule fin d'exploiter les émissions dans les classes irriguées par la télévision. En Côte d'Ivoire, toutes les écoles recevront progressivement les programmes de Bouaké et ce sont les enseignants appartenant à l'Education Nationale qui sont chargés de la réception et de l'exploitation des émissions. Alors que dans le 1er cas les fiches pédagogiques - s'adressant à un personnel d'encadrement peu qualifié - sont très directives et prévoient jusqu'au moindre détail, plus d'autonomie est laissée aux enseignants ivoiriens qui bénéficient d'une formation pédagogique permanente et considérable.

b - Sa formation et son attitude

Dans la majorité des établissements équipés d'un circuit intégré de télévision ou recevant des programmes de l'extérieur la difficulté majeure - outre la carence des établissements scolaires en matière de téléviseurs et locaux de réception adaptés, outre la fiabilité insuffisante du réseau de diffusion - réside dans la préparation des enseignants à utiliser les programmes disponibles : savent-ils les intégrer à leur propre cours ou savent-ils adapter leur cours à la spécificité des produits diffusés ? Derrière la question "savent-ils ?" se profile celle du "veulent-ils ?" tant il est vrai que bien souvent les attitudes de résistance ou même d'hostilité viennent de la méconnaissance des enseignants en matière de télévision et d'audiovisuel.
Diverses possibilités de formation apparaissent immédiatement : formation par la télévision ou en école normale ou dans tout autre organisme spécialisé, formation permanente, initiale ou recyclage, régulière ou intermittente.
Les opérations utilisant la télévision dans les pays en voie de développement pour pallier de graves carences dans le système éducatif existant, doivent prioritairement se préoccuper de constituer un corps enseignant homogène, prêts à accepter l'innovation pédagogique et aptes à y participer.

C'est ainsi qu'en Côte d'Ivoire on forme systématiquement, et en conjuguant les moyens, les maîtres à cette nouvelle pédagogie de l'audiovisuel puisque tout repose sur eux au moment de la réception en classe : c'est l'ensemble du corps enseignant qu'il faut préparer et non contraindre à utiliser la télévision. Les émissions de radio au rythme d'une heure par semaine, concourent au recyclage permanent des enseignants en même temps que les feuillets dans l'hebdomadaire Fraternité-Hebdo et les après-midi dans les centres de formation. Les CAFOP qui accueillent également les futurs maîtres sont progressivement équipés d'un circuit fermé léger de télévision, à partir du principe qu'il faut avoir été en situation de produire quelques fois pour comprendre bien les problèmes de l'exploitation des émissions éducatives. Rappelons que Télé-Niger opération marginale par rapport aux institutions éducatives du Niger a fait l'économie de la transformation d'un corps enseignant déjà constitué en formant de pied en cap les moniteurs au moment de leur recrutement (stage de trois mois) et en les guidant quotidiennement par le petit écran ("monitoring").

Au contraire dans les pays développés les enseignants des établissements utilisateurs de la télévision scolaire ayant déjà reçus en principe une formation pédégogique générale, ont rarement reçu une formation spécifique quant à l'utilisation de messages audiovisuels en classe ; au mieux ils ont été formés comme producteurs de télévision éducative, s'ils obtenaient le temps nécessaire pour suivre un stage, mais il n'y a pratiquement pas d'initiation et de sensibilisation prévue spécialement pour la réception. De même on a déjà souligné (cf § encadrement P.6) le peu de cas que semble faire les organismes de télévision scolaire (comme la RTS, la BBC, ILEA) de cette sensibilisation des enseignants puisqu'elles n'utilisent pratiquement pas la télévision pour cela, alors que de plus en plus un recyclage des enseignants - en mathématiques ou autres disciplines traditionnelles - y est prévu.
La carence générale en cette matière ne peut que favoriser les réticenses de l'enseignant envers cet enseignement télévisé très centralisé sur lequel il n'a aucune influence, avec lequel il ne peut entrer en relation et qui lui apparaît finalement comme une menace à plus ou moins longue échéance : on veut amoindrir son rôle dans la relation pédagogique, en faire un exécutant docile et sous -qualifié, et même, on veut le supprimer... la télévision éducative est l'émanation directe du pouvoir, de la technocratie, elle exprime la volonté de ren-

tabiliser le système éducatif au mépris de toute considération humaniste, elle est nuisible en regard d'une exigence de démocratie. Le discours malencontreux d'André Malraux (1) a d'une manière évidente nourri et attisé ces angoisses dans le corps enseignant français tout entier.

III - FEED-BACK - PARTICIPATION DES RECEPTEURS

La "cueillette" des informations nécessaires pour réajuster le programme, pour l'adapter aux besoins réel des utilisateurs est un moment essentiel dans tout système éducatif : comment l'enseignement est-il reçu, perçu ? Atteint-il son objectif pédagogique ? Quels sont ses insuffisances, etc. Alors que dans le système traditionnel où l'enseignant contrôle l'ensemble du processus éducatif, le feed-back s'effectue simultanément en cours, sans dispositif particulier, tout se complique quand on introduit dans la classe des sources d'enseignement extérieures (émissions de la télévision, radio, film) élaborées quelquefois longtemps à l'avance sans que leurs producteurs connaissent de facto leur public, sans qu'ils n'entrent jamais en relation.

Lorsque la télévision est interne à l'établissement scolaire, on se rapproche encore du schéma traditionnel : le professeur qui a élaboré un document didactique est directement témoin des réactions suscitées par le document chez ses élèves (Marly, Leeds). A Mostaganem, outre la présence d'observateurs dans les classes, le feed-back est immédiat grâce à la possibilité pour les étudiants d'utiliser l'interphone pour joindre l'équipe de production et donner leur avis sur le champ.

---

(1) discours qui proposait comme perspective l'enseignement télévisuel total, comme en Côte d'Ivoire, méconnaissant la politique actuelle de l'Education en matière d'audiovisuel qui est plutôt de diversifier, régionaliser les moyens de production (CRDP, équipements intégrés de la Ville Neuve de Grenoble, etc.) !

Dans les systèmes de télévision éducative complémentaire ou partiellement substitutive (RTS, BBC, etc, Télé-Côte d'Ivoire) la situation devient plus délicate puisque les programmes sont élaborés loin des utilisateurs. C'est généralement le maître, l'enseignant qui est chargé de transmettre par correspondance les informations nécessaires au centre de production puisqu'il peut contrôler régulièrement la progression et les difficultés de ses élèves (rapports hebdomadaires pour la BBC, toutes les quinzaines en Côte d'Ivoire). Ce qui revient à introduire un "filtre" entre producteurs et élèves : en effet il y a souvent un écart entre les réactions de l'enseignant et celles de l'élève devant un programme télévisé. Aussi, pour rééquilibrer ce type d'information, la Côte d'Ivoire utilise des conseillers pédagogiques (assistant les inspecteurs de l'enseignement primaire) constituant un réseau d'OCRI, observateurs chargés du recueil des informations dans l'ensemble des classes télévisuelles et cela pour le Service d'Exploitation Pédagogique qui assure la régulation pédagogique du programme. Ainsi, ils observent autant les élèves que l'attitude des maîtres pendant la conduite de la classe et qu'enfin les réactions de ceux-ci devant les émissions de recyclage.
A la BBC, on a constaté également l'insuffisance du feed-back recueilli par le courrier régulier des enseignants et les responsables d'Enseignement constituant le Conseil pour les Emissions Scolaires, anciens enseignants employés par la BBC, se chargent de recueillir pour la BBC des renseignements concernant l'utilisation des émissions scolaires. Des producteurs se rendent également parfois dans les classes, ce qui constitue sans doute le dispositif de feed-back le plus efficace qualitativement puisqu'éliminant au maximum les intermédiaires, mais le plus limité quantitativement puisqu'un producteur donné ne peut assister que peu de fois à la diffusion de son émission en classe, faute de temps.

Pour les télévisions carrément substitutives, il n'y a pas de recours possible à l'enseignant ou à la visite de spécialistes en classe puisque la réception est libre, à domicile.
Néanmoins, on vient de voir (cf § réception libre) que de nombreuses expériences ont tenté de "personnaliser" leur enseignement et de soutenir le travail solitaire des étudiants en organisant périodiquement des visites à domicile ou des regroupements en centres de révision avec la présence de conseillers,

d'animateurs : Tevec, Telekolleg, Open University. Outre leur rôle d'encouragement et de guide ces formules permettent en fait de recueillir auprès des étudiants un feed-back très décalé par rapport à la production des émissions portant plus sur l'ensemble du programme que sur l'impact propre de chaque émission.
Les expériences totalement substitutives qui n'ont pas mis en place de tels réseaux de reprise encadrée doivent recourir à d'autres dispositifs souvent limités par rapport à la totalité de leur clientèle : Sesame Street utilise largement les prétesting dont l'intérêt principal est de recueillir un feed-back avant diffusion (public échantillon) : Télé-Promotion Rurale met en place une "ligne ouverte" permettant aux participants de téléphoner pendant le débat (une certaine fraction du public, pas forcément représentative).

Par ailleurs, un mécanisme de feed-back comporte deux moments : après la "cueillette", le rassemblement des résultats produits par le système, vient le temps de modifier le système à la lumière de ces découvertes, ce qui peut se faire au niveau de la programmation ou de la production : réajustement des objectifs, réexamen des méthodes, de l'organisation générale, remake des émissions changement dans leur progression, etc.
En fait ce réinvestissement du feed-back à l'intérieur du système est souvent escamoté ; pour des raisons d'efficacité, de contraintes techniques et de manque de temps : on hésite à refaire une émission, voire tout un programme, du fait des coûts supplémentaires, on a pas toujours le temps de tenir compte des informations en retour, plus ou moins tardives, pour les intégrer dans la progression du programme. D'autre part, pour des raisons psychologiques, les producteurs sont souvent réticents devant ce que leur communique un service "d'exploitation" qui traite le courrier des enseignants, comme en Côte d'Ivoire. Ils rechignent devant ce qu'ils perçoivent comme "critiques", surveillance abusive, et ne tiennent pas à voir l'élément "artistique" de leurs émissions édulcoré par une analyse scientifique. Une spécialisation des équipes chargées de recueillir les réactions des récepteurs est à cet égard toujours délicate et une des procédures de recueil du feed-back les plus efficaces consiste dans la relation directe que le producteur, le programmateur peuvent avoir avec leur public : visites dans les classes, réunions dans des centres locaux, correspondance, etc.

Aussi, la participation des récepteurs respectivement à la programmation, à la production (cf chap. V et VI) peut-être un moyen efficace d'obtenir et d'intégrer immédiatement le feed-back, à condition que ces représentants du public en constituent vraiment un échantillon "représentatif", comme on l'a déjà souligné à propos de Télé-Promotion-Rurale et de la BBC qui associe des chefs d'établissement scolaire et non des élèves dans ses réunions de programme.

Enfin, cette participation peut-être un facteur considérable pour concerner le public que l'on veut atteindre et le motiver "en profondeur". Les promoteurs de Multi-Media ont mis en oeuvre radicalement ce principe et lorsqu'on fait partie d'un groupe multi-media, on participe à l'ensemble du système de par la configuration générale de la pyramide des délégués "de la base" dans les comités locaux et régionaux. Tévec déjà, par sa structure d'animation et ses opérations de consultation associait son public au travail des producteurs, en faisant ainsi (dans une moindre mesure) des acteurs et pas seulement des récepteurs. D'une autre façon, apprendre aux enseignants des classes télévisuelles ivoiriennes à mesurer les progrès des élèves et leurs difficultés face à telle et telle émission, c'est aussi les associer au système par le biais du feed-back et de l'évaluation sinon de la production. Mais pourquoi ne pas demander également aux enfants ce qu'ils aiment et ce dont ils se souviennent le mieux ?

Il y a beaucoup à faire encore du côté de la "réception" : mettre en contact étroit un public important et dispersé et quelques équipes de producteurs surchargés et parlant une autre langue - celle des adultes, celle des professionnels et quelquefois celle des coopérants étrangers - est une gageure bien difficile. L'apport d'intermédiaires pose d'autres problèmes, qu'ils soient enseignants ou observateurs spécialisés. Il n'y a sans doute pas de mécanisme ou d'organisation parfaitement adéquats pour connaître son public, ses réactions, son évolution. Encore faut-il éviter l'improvisation totale en ce domaine aussi bien que la mise en place de structures rigides, mal perçues du côté des producteurs comme du côté des récepteurs.

VIII - EVALUATION ET RECHERCHE

1 - Les différents objets de l'évaluation

L'évaluation est un moment essentiel dans la mise au point d'un cycle d'acquisition des connaissances et cela, d'autant plus que celui-ci est innovateur par rapport à l'enseignement traditionnel : l'introduction de nouvelles technologies telle la télévision bouleverse l'ensemble du système éducatif concerné et nécessite une évaluation permanente, pour permettre d'ajuster et d'orienter le système en connaissance de cause. On peut donc la définir opératoirement comme "l'acte qui consiste à rassembler et analyser les données avant de prendre une décision et, dans chaque cas, la nature de l'évaluation dépendra du type de décision à prendre" (1).
Cette définition indique clairement qu'il ne faut pas la réduire à la sélection et au contrôle des connaissances (examens, répartition des étudiants par catégorie et niveau, etc), seuls considérés bien souvent par le système scolaire traditionnel qui estime en terme de succès, d'échecs, d'abandons ou redoublements... "L'évaluation nous apparaitra alors sous un jour plus juste, c'est-à-dire qu'elle est utile pour tous les types de décisions et non pas seulement pour celles qui concernent la sélection" (1).
Dès lors, une constatation essentielle s'impose : l'évaluation succède à-et suppose nécessairement- la définition des objectifs, c'est-à-dire la détermination de ce qu'on veut enseigner, à qui et pourquoi, puisqu'elle doit juger ce qui a été réellement enseigné, par quels moyens, à quel public et avec quels résultats.

---

(1) Norman Mackenzie, Michael Eraut et Hywel C. Jones ; Art d'enseigner et Art d'Apprendre, introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur. Paris, UNESCO, 1971 p.130

Le tableau suivant tente bien incomplètement de représenter les différents objets d'évaluation qui peuvent être classés selon le type de décisions qu'ils doivent éclairer, et qui sont donc nécessairement liés aux objectifs de l'expérience ; non seulement aux objectifs généraux (finalités) mais aussi aux objectifs particuliers, moyens mis-en-oeuvre pour réaliserles premiers : principes et hypothèses pédagogiques, organisation du système, rôle attribué à la télévision, etc. (cf. chap. I Les Objectifs)

<table>
<tr><th>LES OBJECTIFS</th><th></th><th colspan="2">LES OBJETS DE L'EVALUATION</th></tr>
<tr><td>POLITIQUES ET SOCIO-ECONOMIQUES

. public visé
. Besoins pris en considération (qualification professionnelle, réinsertion sociale, plein emploi, scolarisation, etc)

. innovation et rentabilisation de l'enseignement

. etc</td><td rowspan="2">ROLE DE LA TELEVISION ... ROLE DE LA TELEVISION ... ROLE DE LA TE</td><td><u>L'AUDIENCE</u>
- rapport public visé/ public atteint
(quantitatif et qualitatif)

-"Satifaction" des besoins (légitimation de la formation dans le milieu professionnel, promotion, etc)
-<u>changements</u>
introduits dans le système d'enseignement
- etc</td><td>- CALCUL DU RENDEMENT : RAPPORT COUTS/EFFICACITE

Selon des critères qualitatifs :
-satifsfaction du public etc.
ou uniquement quantitatifs :
- réduction du nombre d'échecs ou d'abandons.

- EVALUATION DE L'ORGANISATION DU SYSTEME</td></tr>
<tr><td>PEDAGOGIQUES

. cognitifs
. affectifs
. psychologiques
. etc</td><td>EVALUATION PEDAGOGIQUE
- qualité des messages pédagogiques (émissions TV, etc)
- bilan de la sélection finale
- examen des performances intellectuelle de la mémorisation, etc
- orientation
- modifications (isolables) du comportement, des attitudes, de la "vision du monde"
- etc</td><td></td></tr>
</table>

On rappelle dans la colonne centrale de ce tableau que la télévision peut être choisie dans un projet d'enseignement pour des raisons politiques, socio-économiques ou pédagogiques (cf. chap. 1). L'évaluation devra donc s'attacher à préciser le rôle que la télévision y a joué effectivement à ces trois niveaux : a-t-elle "popularisé" l'enseignement proposé et ainsi réussi à joindre ceux qui ne l'aurait pas été par un autre mode d'enseignement ? a-t-elle été facteur d'innovation, dans le sens désiré par les promoteurs ? A-t-elle été un support essentiel de la communication, a-t-elle modifié la relation pédagogique traditionnelle ? etc. Et finalement, est-il rentable ou non de faire appel à ce médium pour tel ou tel type de formation, sachant que la notion de "rendement" peut se définir à partir de critères seulement quantitatifs (par exemple rapport des étudiants inscrits et des étudiants retenus lors de la sélection finale) ou inclure des notions qualitatives (développement de la créativité, de l'autonomie, etc), en tenant compte également d'effets secondaires non négligeables : accroissement du personnel et du public sensibilisés aux techniques, formation à l'audiovisuel sur le tas, etc.
On peut d'ailleurs mesurer ce rapport coût/efficacité en se référant à l'enseignement traditionnel ou par comparaison avec d'autres expériences novatrices.

On devine dans ce tableau que les objets de l'évaluation ne seront pas identiques d'une expérience à l'autre :
Dans des expériences comme Multi-Media et Télé-Promotion Rurale où les buts éducatifs s'exprimaient en termes de sensibilisation, de prise en charge et d'autonomisation, l'évaluation pédagogique n'a plus grand sens et on a vu que ces systèmes régulaient leur action en fonction d'autres critères. Par contre, elle garde tout son sens lorsqu'il s'agit de scolarisation ou de pré-scolarisation : Côte d'Ivoire, Sesame Street, etc ; mais elle ne s'exprime plus alors entièrement en terme de sélection - il n'y a ni examen, ni obtention d'un diplôme - mais en terme de performances, d'acquis, de progrès selon la taxonomie des buts éducatifs retenus.

Ainsi , alors que des expériences palliatives comme Télékolleg ou Open University se réfèrent exclusivement au système de sélection en vigueur dans l'enseignement traditionnel (diplôme du Fadschulreife, diplôme de bachelor), Sesame Street parce qu'elle est substitutive et donc autonome par rapport à toute institution éducative - et TV Côte d'Ivoire - qui s'ins-

crit dans un processus de rénovation du système en place - ont créé des objectifs pédagogiques originaux même si, en dernier recours, il s'agit de préparer l'enfant à une future insertion dans l'école classique : on vise le même but mais on peut prendre un autre chemin et l'évaluation n'aura donc rien à emprunter au contrôle des connaissances d'un système référent.

En fait, on peut dégager une tendance quasi-générale à ne pas concevoir l'évaluation autrement que comme un système de contrôle pédagogique - pour les télévisions "scolaires", à objectifs éducatifs bien délimités - ou comme un dispositif de contrôle de l'audience pour les télévisions s'adressant à un public non encadré et massif ; d'où une carence très profonde en ce qui concernen l'évaluation du système en tant qu'organisation et plus gravement encore, l'évaluation du rôle joué par la télévision dans le programme, en regard des raisons pour lesquelles les promotteurs l'avait choisie comme l'un des vecteurs pédagogiques.
Ainsi, TV Côte d'Ivoire a d'abord développé un vaste programme d'évaluation pédagogique pour connaitre le "rendement" de chaque cours en français et mathématiques avant de s'intéresser à l'évaluation globale du système et au rôle de la télévision.
De même, si le rapport public visé/public atteint, à la fois quantitatif et qualitatif, intéresse à juste titre les expériences à réception libre (Télékolleg, Télé-Promotion Rurale, Open University, Tévec, etc), bien peu tentent de mesurer l'impact, les "effets" des émissions télévisées, leur adéquation avec les autres supports pédagogiques et avec les principes d'enseignement avancés. Signalons néanmoins la recherche sur l'impact de l'utilisation combinée des media entreprise par l'Institut de technologie Educative pour l'Open University.
Mais dans ce domaine les pretestings systématiques de Sesame Street restent exceptionnels (cf. chap. IV recherche à la production) ainsi que, plus modestement, le travail de typologie et de validation pédagogique des produits réalisés à Mostaganem.
De même, Tevec et Multi-Media se distinguent en donnant à leurs équipes la charge d'une évaluation globale des expériences et non plus seulement la part pédagogique ou le calcul de l'audience ; en voilà les principaux points pour Tévec :
- description de la clientèle (comportement et évolution),
- analyse du fonctionnement de Tévec considéré comme organisation,
- adéquation ou non entre les messages diffusés et les objectifs etc.

Pour Multi-Media, le Service de Recherche fait le point sur la manière dont les différents rouages de l'opération remplissent la fonction qui leur avait été assignée et entreprend des recherches approfondies sur tel élément permanent du système (les personnes-ressources par exemple) ou sur l'analyse des contenus et des modes de médiation de telle émission télévisée ayant clôturée le déroulement d'un "projet court". On est bien au-delà des enquêtes destinées à mesurer et caractériser l'audience.

2 - Les méthodes d'évaluation

Selon ses objets et selon ce qu'on attend des résultats, les méthodes d'évaluation employées sont différentes, allant du plus quantitatif ou plus qualitatif, confiée à un organisme extérieur spécialisé ou menée par une équipe interne.

L'évaluation de l'audience, quantitative, chiffrable, est souvent confiées à un organisme extérieur : l'Education Testing Service pour Sesame Street, Service des Etudes d'opinion de l'ORTF pour Télé-Promotion Rurale, quelquefois aussi à un service interne, tel l'Institut de Technologie éducative d'Open University. Parmi les méthodes les plus employées par ces organismes et instituts de sondages l'envoi de questionnaires, soit à un échantillon du public volontaire (panel), soit à un échantillon plus large, pour entraîner un taux de réponses suffisant, (1/3 du corps estudiantin à Oper University), soit à l'ensemble de la population inscrite lorsque cela est possible, permet d'obtenir des informations sur l'impact du programme et les caractéristiques du public atteint, âge, sexe, profession, scolarité, etc. En outre, des enquêtes qualitatitves mais très approfondies sont également menées pour mieux connaître la population touchée et l'impact du programme, telle l'investigation sur les causes d'abandon dans le télékolleg conduite par l'Institut de sociologie de l'Université de Munich.

L'évaluation pédagogique des progrès et résultats réalisés par les étudiants peut utiliser diverses méthodes : ponctuelle (examen) ou permanente (contrôle continu) à base de tests ou à partir du feed-back recueilli plus ou moins systématiquement dans les classes par des équipes spécialisées, etc :

Ne pouvant avoir un contact permanent avec son public, Sesame Street procéda à une enquête unique sur un millier d'enfants qui furent soumis à une batterie de tests administrés par des adultes de leur entourage immédiat, formés de toute pièce à cet effet, et cela pour ne pas dissocier l'enquête socio-économique de l'enquête sur les performances. Dans le cas des réceptions encadrées, le maître sert souvent de relai entre l'équipe des évaluateurs et sa classe. Ainsi le service d'Exploitation pédagogique de Bouaké traite les informations reçues régulièrement des classes, le maître jouant ainsi le rôle d'évaluateur permanent près de ses élèves - la difficulté restant entière d'une légitimation de cette évaluation près des producteurs. En outre, l'évaluation à long terme, confiée à une unité d'évaluation externe située à Abidjan et rattachée directement au Cabinet du Secrétaire d'Etat, a été confiée pour la part pédagogique au Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, constituant ainsi pour 7 ans une "base arrière" qui doit permettre l'évaluation du rendement de chaque cours (du CP1 au CM2) en français et mathématique.
En Côte d'Ivoire ou à Sesame Street, l'évaluation des performances des élèves ne correspond pas à un contrôle individuel et sélectif, alors que pour la plupart des expériences qui se réfèrent au système d'enseignement en vigueur, l'évaluation pédagogique s'exprime en terme de sélection, à travers la réussite d'un examen, la remise d'un diplôme : c'est le cas pour Open University où les études sont sanctionnées par des diplômes universitaires accordés par "contrôle continu" et examen, pour Telekolleg avec l'obtention selon les mêmes principes, du brevet professionnel, pour Tévec avec examen et rattrapage délivrant le diplôme de 9ième année de l'enseignement traditionnel, pour Mostaganem avec l'obtention du diplôme d'ingénieur, après contrôle continu des connaissances. Ce mode d'évaluation peut d'ailleurs être en contradiction avec certains des objectifs de l'expérience comme à Tévec où l'innovation des contenus et des méthodes pédagogiques a été freinée par l'importance accordée à l'examen final par certains tévécois qui réclamaient des contenus scolaires académiques. Un compromis a été réalisé finalement entre un enseignement palliatif préparant à l'examen et utile pour la promotion sociale des tévécois et un enseignement plus original de prise de conscience par rapport au développement régional, auxquels d'autres étudiants ont adhéré si bien qu'ils ont placé au second plan l'obtention de l'examen.

3 - Le rôle de l'évaluation dans la vie de l'expérience

Que l'évaluation soit prise en charge à l'intérieur du système ou à l'extérieur, avec la participation plus ou moins favorisée des récepteurs, reste encore entière la difficulté à en réinvestir effectivement les résultats près des instances concernées : bien souvent les instances de décision et d'administration font fi de résultats complexes, abstraits, exprimés dans un langage peu accessible ; de même, comme c'est le cas en Côte d'Ivoire, les pédagogues et producteurs qui assurent avec le personnel artistique (réalisateurs, etc) le suivi du programme sont rarement sensibilisés à tenir compte de tels résultats dans lesquels ils ne voient quelquefois qu'une gêne, une forme de censure pseudo-objective ou encore une série de consignes pédagogiques bien intentionnées mais dérisoires par rapport à la réalité de leurs conditions de travail (pénurie conjuguée des moyens et des temps de préparation).(1)
Si l'on avait tendance à penser de prime abord qu'un service d'évaluation interne au système était susceptible d'être mieux intégré au fonctionnement de celui-ci qu'un organisme sous-traitant, il faut bien constater que peu d'opérations ont trouvé la formule d'organisation permettant à l'équipe d'évaluation de participer aux décisions et de jouer vraiment un rôle de garant des objectifs. Trois modes différents d'intégration réussie (ou partiellement réussie) de l'évaluation dans le fonctionnement de l'expérience sont néanmoins à signaler :
- l'équipe de recherche formative de Sesame Street procède par prétestings auprès d'un public captif (cf. chap. IV, recherche à la production) pour contrôler l'attrait et l'efficacité des émissions produites. Toute émission non jugée satisfaisante fait l'objet d'un remake ou d'une production entièrement nouvelle. Il y a donc réinvestissement direct des résultats obtenus au cours de ces prétestings dans l'activité de production.

(1) Il serait bien imprudent de généraliser ces constats pour l'ensemble des expériences étudiées car nous manquons singulièrement d'informations précises sur les modes et les méthodes d'évaluation pratiquées ; de plus nous ignorons la plupart du temps l'emploi qui en est fait à l'intérieur de l'Institution et si jamais aucun organisme a modifié vraiment sa politique en fonction des résultats plutôt qu'en fonction d'une appréhension subjective de la situation.

- Le Service de Recherche de Multi-Media semble jouer réellement "un rôle de gardien de l'esprit de l'opération et de critique permanent du système". Très proche de l'équipe de direction, ce service se conçoit comme opérationnel dans la mesure où il reste en contact étroit avec les équipes régionales (participant à des opérations sur le terrain, suivant les équipes de production...) et où chacune de ses interventions débouchent sur des recommandations pratiques directement utilisables pour les hommes d'action.

- D'une autre façon, l'équipe d'évaluation-recherche constituée par le Ministère de l'Education pour réaliser l'évaluation globale de l'expérience Tevec fut profondément intégrée à la vie du projet par la présence permanente d'un de ses membres au comité de coordination. De plus, ne se souciant pas seulement d'être consultée par les responsables des programmes mais considérant que les résultats concernaient au premier chef les tévécois eux-mêmes et la population du Saguenay-lac-St Jean toute entière, l'équipe Evaluation-recherche diffusa pendant quinze jours ce qui était susceptible d'intéresser les téléspectateurs parmi ses principaux travaux. Ceci est exceptionnel dans la mesure où peu d'opérations se soucient de concerner ses participants, par le biais de l'évaluation, à la réalité du système, à son fonctionnement, à ses difficultés, sauf par le truchement du feed-back souvent trop directif, formalisé et monotone pour avoir quelque valeur communicative : comment l'étudiant d'Open University où l'enseignant ivoirien qui remplit ses fiches codifiées et les envoie au service d'exploitation pourrait-il avoir le sentiment de participer activement et spontanément à l'évaluation ? Ne se sent-il pas forcément exclu de l'élaboration des décisions, hors de la vie même du système ?

A travers ces exemples, on peut déjà, remarquer que les différents usages de l'évaluation considérés jusqu'ici s'appliquent à des niveaux différents de la prise de décision : en matière d'organisation, de promotion d'actions, d'audience de sélection etc, la décision est prise par les responsables de l'opération ; en matière de programmes, de produits, de méthodes, elle est prise par les pédagogues-producteurs, en matière d'orientation, par l'étudiant lui-même pour une plus ou moins grande part. Les résultats de l'évaluation sont donc hétérogènes, n'intéressant pas les mêmes instances pour les mêmes alternatives.

Paradoxalement, Télé-Promotion Rurale est une des opérations qui offre le meilleur exemple d'une régulation des objectifs pédagogiques et des moyens mis-en-oeuvre alors que la fonction d'évaluation prise en charge pour l'essentiel par des organismes extérieurs (ORTF, Institut Lavialle), n'a consisté qu'en sondages donnant des résultats de type plutôt quantitatifs sur l'audience. C'est sans doute l'exemple où a été repensé fondamentalement en cours de route et en fonction des résultats obtenus, l'interaction des divers éléments du système et son adéquation avec les objectifs initiaux : les émissions de télévisions ont perdu leur caractère de cours exhaustif pour devenir reportages dramatisés, la réception structurée dans les centres d'accueil a fait place à une réception libre et familiale, les documents d'accompagnements de style manuels universitaires sont devenus articles, flashes publicitaires dans la presse locale;jusqu'aux objectifs pédagogiques qui, très dictatiques au départ, ont évolué vers une conception toute différente de sensibilisation et d'éveil ; tout celà pour atteindre plus sûrement les objectifs politiques de l'expérience qui étaient de rejoindre les agriculteurs les plus défavorisés, les plus isolés, les plus difficiles à atteindre par les moyens traditionnels de promotion. La télévision a été choisie pour son grand pouvoir d'attraction et d'implication et parce qu'elle était un médium de masse populaire : en fonction de cette attente qui sous-tendait toute l'expérience, ou a accordé de plus en plus de place aux modes de médiation, aux dispositifs de communication, cernant progressivement les potentialités du médium.
Il faut croire que la réflexion personnelle constante des responsables et leur interprétation originale des résultats ont plus largement contribué à la réorientation de T.P.R. que ne le laissait prévoir une évaluation somme toute assez tratidionnelle et totalement réalisée à l'extérieur du système !
De là à conclure que les sytèmes d'évaluation souvent couteux et sophistiqués mis en oeuvre par les différentes expériences de télévision éducative n'ont comme principale raison d'être que de justifier l'institution et ses actions entreprises, de façon conservatrice, en détournant la fonction dynamique et évolutive de l'évaluation, c'est le pas que franchit Alain FLAGEUL en ce qui concerne tout au moins les expériences françaises de télé-promotion pour adultes :

" La plupart du temps, l'évaluation n'aurait qu'un rôle de garant du bien-fondé de l'ensemble des actions entreprises ; son existence et son apparence de sérieux la légitimeraient mieux que ses résultats. "(1)

4 - Les résultats de l'évaluation

Lorsque les résultats de l'évaluation s'expriment à travers la réussite d'un examen ou d'un diplôme, on constate généralement que les abandons sont nombreux au cours du cycle d'enseignement (75% pour Telekolleg et 25% à Tevec ne se présentent pas aux examens) mais la proportion de diplômés est par contre très élevée (96% au Telekolleg, 60% à Tevec) et cela est un succès indéniable pour ces opérations palliatives.

L'étude quantitative et qualitative de l'audience, autrement dit l'appréciation du rapport entre public visé-public potentiel et public atteint donne des résultats semblables dans tous les systèmes utilisant la télévision hertzienne pour atteindre un public libre isolé, dispersé, défavorisé culturellement et socialement : nous avons déjà remarqué (chap. précédent sur l'audience et son évolution) que le décalage est toujours considérable non pas quantitativement mais qualitativement : Open University qui a eu un succès énorme dès la première session, (40 000 demandes), refuse chaque année de nombreuses inscriptions, mais ne parvient pas facilement à toucher le public cible : il n'y a eu qu'un nombre restreint de candidatures d'ouvriers (5%) et d'employés (8%) par rapport aux enseignants (35%), aux femmes au foyer (10%) et aux professions libérales (10%),catégories secondairement visées. Partout c'est la classe moyenne qui est rejointe, celle à qui on ne s'adressait pas en priorité : ainsi au Telekolleg, à Télé-Promotion Rurale, à Sesame Street, à Tevec. Seule l'expérience Multi-Media échappe d'une certaine façon à cette limitation qualitative du public atteint dans la mesure où ce n'est plus l'"homo-économicus" qui est visé ; la notion ambigüe de "défavorisé" correspond non plus à une catégorie socio-économique (les milieux populaires) mais à une réalité psychosociale ; ce sont les marginaux, les "drop out", les "paumés" du système et on peut les trouver autant chez

(1) Alain FLAGEUL, Télévision et Education des adultes en France, p. 58

les fermiers isolés, les femmes au foyer, que chez les économiquement faibles. Mais du coup, cela entraîne une limitation quantitative de la population rejointe par cette entreprise de sensibilisation en profondeur qu'est Multi-Media, plutôt que système d'éducation de masse. Ce qui fait douter certains de sa "rentabilité" de son influence réelle quant à l'évolution de la société québécoise : on lui reproche alors de n'être finalement qu' une entreprise humaniste, une "oeuvre de charité" par rapport à Tevec !

5 - La Recherche

a) relations entre évaluation et recherche.

Il est bien vain de vouloir distinguer évaluation et recherche ; comme l'évaluation, la recherche est également un processus qui permet de déterminer, d'obtenir et de fournir des informations utiles pour juger des alternatives offertes et des décisions à prendre. D'ailleurs la plupart des expériences confondent les deux fonctions soit qu'une équipe spécifique les assure conjointement soit qu'on fasse appel à un ou plusieurs organismes pour tel ou tel aspect de l'une ou l'autre. Ainsi nous avons déjà largement mentionné les équipes dites de recherche-évaluation à Tevec et Multi-Media. S'il fallait faire une distinction, nous dirions que la recherche se situe plus en amont de l'action proprement dite et l'évaluation, plus en aval :
"La recherche permet préalablement à la mise en oeuvre d'opérations, d'éclairer et de préparer la définition des objectifs et des procédures opérationnelles destinées à les satisfaire tandis que l'évaluation vérifie la validité (l'efficacité) de ces procédures et leur adaptation aux objectifs. Il s'agit en fait d'investigations connexes essentiellement complémentaires, aux interférences constantes : une activité de recherche ne saurait être poursuivie sans être soutenue ou éclairée par des opérations d'évaluation et réciproquement."(1)

---

(1) Jacques POULLIN, rapport de Mission à Bouaké : "Typologie des domaines de recherches", INA, Janvier 74.

b) les types de recherches.

Plus encore que pour l'évaluation, les actions de recherche mises en oeuvre par les expériences de télévision éducative sont généralement rares, sporadiques et partielles. En particulier, les recherches intéressant l'utilisation de l'audiovisuel et des mass media sont sacrifiées en regard des investigations plus traditionnelles sur les contenus, les disciplines scolaires, les progressions pédagogiques et les méthodes d'apprentissage.
Nous avons déjà souligné l'importance d'une expérimentation systématique dans le domaine de la production des messages (chap. VI & 2: Recherche quant à l'adéquation du langage télévisuel aux contenus de l'enseignement dispensés) : réflexion sur la spécificité du medium introduisant un nouveau type de communication pédagogique, un nouveau mode de rapport au savoir ; réflexion sur les modalités de l'expression audiovisuelle et son originalité vis à vis des modes d'expression en vigueur à l'école : l'écrit, le verbal... Nous avions remarqué que seule l'équipe de Sesame Street avait systématiquement mené une activité de ce type tandis que celles de Télé-Niger, Mostaganem, et plus récemment Multi-Media (cf & précédent) en comprennent l'intérêt sans pour autant avoir les moyens de l'institutionaliser, d'où le caractère balbutiant de certaines tentatives (analyses des codes perceptifs au Niger, analyse des modes de médiations et du rôle de l'image dans une émission produite lors d'un projet court de Multi Media, etc). En outre, des recherches concernant l'organisation de l'Institution ou s'appliquant aux objectifs et aux missions du système pour en préciser le cahier des charges font cruellement défaut. Elles intéresseraient non plus les seuls agents de la communication (producteurs et responsables de l'exploitation des messages) mais les promoteurs, les programmateurs (pris dans leur sens le plus général de responsables des orientations du programme) et les divers responsables des fonctions logistiques. Il est donc paradoxal que ces opérations de télévisions éducatives, considérées souvent comme des expériences, ne mettent pas ou peu en oeuvre une analyse approfondie des besoins tant au niveau des populations visées que des administrations concernées pour mieux cerner les objectifs et rendre possible une remise en cause permanente (les recherches préalables de Multi-Media sont à signaler dans ce domaine) ; de même

pour les études technico-économiques, celles sur les structures institutionnelles et sur les profils professionnels, pour permettre l'adaptation des moyens aux objectifs, l'évolution des structures organisationnelles et enfin, l'adéquation des formations des personnels avec leurs profils respectifs.

En définitive, la recherche et l'évaluation paraissent en partie sacrifiées au sein de bien des opérations étudiées. Il est bien difficile d'en analyser les raisons principales, mais les limitations budgétaires y sont vraisemblablement pour quelque chose ; le Programme Sesame Street a couté très cher et cela a permis à l'équipe du Children Télévision Workshop d'y apporter un réel souci, une exigence incomparable en matière d'expérimentation. Mais bien d'autres éléments paraissent aussi déterminant dans ce cas : le parti-pris d'innovation, l'autonomie de l'organisme, l'expérience et la tradition acquises aux USA en matière de télévision éducative, la collaboration de professionnels de télévision compétents et de "théoriciens" (en pédagogie, psychologie, etc), qui a permis aux premiers de prendre du recul au cours de leurs actions : beaucoup d'éléments positifs dont ne bénéficient pas la plupart des autres télévisions éducatives.

DEUXIEME PARTIE

M O N O G R A P H I E S

TELEKOLLEG

(République Fédérale Allemande)

Le programme Telekolleg (1) est passé pour la première fois sur les ondes du Studien Programm (3ème chaîne) de la Radiodiffusion Télévision Bavaroise le 2 janvier 1967.

I - OBJECTIFS

Les précurseurs du Telekolleg voyaient en lui le moyen d'offrir une formation meilleure à tous ceux qui n'auraient pas eu accès auparavant aux écoles secondaires, soit pour des raisons géographiques (isolement de leur domicile) soit pour des raisons socio-économiques ou même tout à fait personnelles et accidentelles (maladie, etc.).

Le Telekolleg se propose donc de contribuer à créer une plus grande "justice sociale" en garantissant à tout citoyen la possibilité d'accéder au même niveau d'éducation, à savoir l'égalité des chances promises par la constitution.

En fait, cette préoccupation "humanitaire" des promoteurs du système, en rejoint une autre, beaucoup plus liée à la réalité socio-économique de la région : il s'agit de pallier

---

N.B. - fiche rédigée en 1972

(1) Kolleg : école secondaire du second cycle à plein temps pour adultes.

une pénurie de main-d'oeuvre plus ou moins spécialisée, dans une catégorie professionnelle assez bien définie - celle, en gros du technicien moyen actif dans le commerce et l'industrie. Il faut combler un vide et rétablir le jeu libéral de l'offre et de la demande - en augmentant cette dernière - dans une tranche professionnelle donnée.

La participation de la télévision au système de formation professionnelle est envisagée par les planificateurs pour plusieurs raisons :

- Tout d'abord, sa capacité de diffusion massive lui permet d'atteindre toute la population bavaroise, remédiant ainsi au manque d'écoles ou d'enseignants et à l'insuffisance des moyens de transports, ce qui est d'un grand intérêt pour le territoire concerné : en effet 70 % de la population vit dans des communes de moins de 5000 habitants. Le médium télévisé s'avère largement indépendant des conditions locales et donc capable de réaliser rapidement et économiquement le nouveau projet de formation des adultes - par rapport au système traditionnel des Kollegs ou des Berufsaufbauschulen (1).

- Ensuite, la télévision a également été choisie pour sa capacité de faire elle-même la publicité pour le mode d'enseignement qu'elle propose : c'est le pouvoir attractif du médium qui parut déterminant pour promouvoir efficacement le programme éducatif près de la tranche de population qu'on voulait toucher.

La pénurie nette de qualifications moyennes dans l'industrie, le commerce et l'administration a conduit les promoteurs à prendre pour le Telekolleg, le modèle de la Berufsaufbauschule qui est déjà une structure d'éducation

---

(1) Berufsaufbauschule : école secondaire du 1er cycle pour adultes en emploi.

permanente ayant des objectifs proches du nouveau système : la Berufsaufbauschule permet en effet aux travailleurs d'acquérir la Fachschulreife (1) en suivant pendant deux ans des cours du soir et pendant un an des cours à temps plein. Le Telekolleg permet d'obtenir la même Fachschulreife en deux ans et demi de cours à peu près et sans interruption de l'activité professionnelle. Il ne comporte aucune limite d'âge et s'adresse à tous ceux qui ont achevé l'école primaire, obligatoire en Allemagne.

II - INSTITUTIONS RESPONSABLES

- La Radiodiffusion Télévision bavaroise assure la programmation du système Telekolleg selon le programme d'enseignement de la Berufsaufbauschule. Elle assure également la production et la diffusion des émissions du programme ainsi que des documents écrits d'accompagnement.

Rappelons que les organismes de radiodiffusion-télévision allemande relèvent de la juridiction des 9 Lander de l'Etat Fédéral allemand. Ils sont soustraits à toute influence directe de l'Etat. Chaque radiotélévision s'est constituée en organisme de droit public supervisé par un Conseil de Radiodiffusion en partie élu par le parlement provincial et pour l'autre partie, désigné par les différentes organisations locales : églises, syndicats, presse, université, etc. En Bavière, le Gouvernement désigne seulement un des 59 membres du Conseil.

- l'Etat de Bavière, par l'intermédiaire du Ministère bavarois de l'Education et de la Culture, offre l'aide des Berufsaufbauschulen et autres institutions analogues. Il

---

(1) Fachschulreife : certificat ouvrant l'accès aux Fachshuler, écoles d'enseignement secondaire du second cycle dispensant une éducation de type professionnel.

prend en charge ce qui est proprement l'organisation scolaire, à savoir paiement des enseignants, organisation de l'enseignement de groupe, encadrement des participants. Il est compétent pour les devoirs écrits et leur correction, pour l'organisation des examens au même titre que dans les instituts de formation professionnelle préparant aussi à l'acquisition de la Faschschulreife. Il est enfin chargé d'établir les contrats avec les autres écoles professionnelles qui collaborent aux "journées" de Telekolleg.

Les responsabilités sont donc clairement définies : tout ce qui est programme d'enseignement (TV ou document écrit) est confié à la Radiodiffusion Télévision bavaroise ; tout ce qui est encadrement et validation de l'enseignement est sous la tutelle du Ministère bavarois de l'Education.

III - FINANCEMENT

Pour les trois premières années, l'Etat bavarois a dépensé en tout 3,8 millions de marks (6 millions de francs) ce qui revient à un coût de 434 marks (680 francs) par personne et par an (2 880 lauréats en 1969). A titre de comparaison, l'Etat de Bavière doit payer 2 800 marks (4200 F) par an pour un lycéen du système traditionnel.

La Radiodiffusion Télévision bavaroise a dépensé pendant la même période pour la production des émissions, la publication et la distribution des documents d'accompagnement, les frais de personnel et l'administration et l'enquête d'évaluation 14 millions de marks (21 millions de F) La Fondation Volkswagenwerk a soutenu le projet avec une aide de lancement de 3 millions, affectée à l'élaboration de l'assise scientifique et didactique du programme ainsi qu'à son évaluation.

La télévision bavaroise amortit une partie des dépenses consacrées au Telekolleg dans la mesure où d'autres organismes de radio télévision allemands acquièrent les programmes télévisuels pour les utiliser à leur tour dans leur province ; c'est déjà le cas pour le Bade-Wurtemberg,

la Rhénanie, la Sarre, la Hesse. La Suisse, même, a repris l'ensemble du programme (à l'exception des 16 leçons d'histoire bavaroise).

IV - DIFFUSION

La Radio Télévision bavaroise - appelée "petite R.T.B." par opposition à la Radio Télévision belge - diffuse le programme Telekolleg sur sa 1ère chaîne pour une petite part et surtout sur sa 3ème chaîne appelée "Studien Programm", qui a essentiellement une vocation éducative, culturelle et artistique.

V - PROGRAMMATION

La "Petite R.T.B." retransmet chaque soir 5 émissions d'une demi-heure entre 18h et 20h 45, et cela au rythme de six jours par semaine pendant onze mois par an. Chaque leçon fait l'objet d'une seconde diffusion et la R.T.B. s'adresse simultanément à deux promotions ("cours") d'étudiants différentes. Chaque nouveau "cours" démarre donc quinze mois après le précédent et s'étale sur 30 mois au total.

Les matières enseignées sont celles d'une école professionnelle type Berufsaufbauschule, à savoir :

		Volume d'émissions pour un cycle de formation (2 ans ½)
allemand		78
anglais		78
mathématiques		78
maths pratiques		13
histoire	) 52	
géographie économique	) 13	78
instruction civique	) 13	
physique	) 65	
chimie	) 13	78

biologie		13
sciences économiques		13
dessin technique)	matière à option	26
chimie technique)		5
comptabilité		8
électronique (facultatif)		13
histoire bavaroise		16
		487 leçons d'une demi-heure

Les matières de base apparaissent comme étant l'allemand, l'anglais, les mathématiques, l'histoire et la physique, avec une leçon nouvelle par semaine pendant toute la durée du cycle d'enseignement.

Il y a environ 6 émissions diffusées chaque semaine pour chaque promotion, sans compter les répétitions. La télévision assume donc largement la part didactique du Telekolleg : c'est bien une télévision de substitution.

Les documents écrits sont étroitement annexés aux émissions qu'ils préparent, accompagnent et complètent successivement et ils sont adressés à chaque participant au début du trimestre (5 000 pages pour l'ensemble du cycle). Ils comprennent des résumés clairs de la matière traitée dans chaque leçon, des fiches de leçon que l'étudiant est supposé remplir pendant la réception de chaque émission et enfin, des exercices de préparation pour les émissions suivantes. La seule charge financière des participants du Telekolleg est l'achat de ces documents dont le prix total s'élève à 150 Marks (230 F).

VI - PRODUCTION

Le Telekolleg est divisé en rédactions pour chaque grand secteur de disciplines enseignées. La direction générale est assurée par un psychologue spécialiste de politique éducative assisté lui-même de deux spécialistes, l'un pour les matières scientifiques et l'autre pour les lettres.

Ceux-ci et la plupart de leurs collaborateurs avaient déjà une expérience du métier de journaliste et de la technique des media dans le secteur éducatif.

Les professeurs responsables des cours sont pour la plupart des enseignants diplômés d'état. Dans les matières techniques, les professeurs ont acquis leurs connaissances pratiques au cours de leur activité professionnelle antérieure dans les secteurs industriel ou commercial. De plus deux acteurs ont été utilisés en anglais comme auxiliaires pédagogiques vivants.

Les émissions sont réalisées dans les studios de la R.T.B. à Munich-Unterföhring, et enregistrées sur bande magnétique; la plupart sont en noir et blanc.

Nous n'avons de renseignement précis ni sur le mode de collaboration entre les pédagogues et les professionnels de télévision, ni sur l'existence d'une recherche particulière sur l'utilisation spécifique du langage audiovisuel pour transmettre le contenu didactique de l'enseignement. Nous savons seulement qu'avant le lancement sur les ondes en janvier 1967, les premières émissions des matières de base ont été soumises à un prétesting. 140 élèves de Berufsaufbauschulen se sont rencontrés dans les locaux de la R.T.B. pour visionner quelques émissions. Les tests de connaissance réalisés sur les contenus transmis dans les émissions ont donné des résultats très positifs.

VII - RECEPTION

La journée du Telekolleg est placée sous la responsabilité du Ministère de l'Education et de la Culture bavarois. Troisième volet de l'enseignement Telekolleg, elle a lieu tous les quinze jours ou trois semaines, le samedi, dans une école facilement accessible pour les participants d'une zone donnée. En 1971, 95 groupes se réunissaient dans 60 localités différentes (contre 286 groupes en 1967).

Le but de cette journée du Telekolleg est d'approfondir les connaissances acquises dans chaque matière au cours des trois dernières émissions et d'élucider les questions qui ont pu se poser. En outre, la rencontre des participants entre eux et avec des professeurs est destinée à combattre les effets négatifs que peut éventuellement avoir l'enseignement à distance. Elle doit parer à l'isolement, à l'attachement à des connaissances erronnées et autres phénomènes dûs au travail solitaire de l'étudiant.

L'enseignement de groupe est assuré par des enseignants spécialisés, professeurs des Berufsaufberuschulen ou autres écoles professionnelles où ont lieu les rencontres.

Tous les étudiants du Telekolleg ne suivent pas cet enseignement de groupe. En effet, chacun a le choix entre trois formules différentes suivant l'intensité de participation qu'il souhaite apporter à sa formation ; cette structuration tripartite n'a été introduite qu'au second cours quand s'est révélée la différence des ambitions des participants. L'accent porte sur la formule A qui correspond à l'objectif premier du Telekolleg, à savoir l'obtention de la Fachschulreife. Les participants des deux autres formule B ne suivent les cours que dans certaines matières. Leur encadrement est pris en charge par les institutions existantes de la formation permanente des adultes (par exemple universités populaires : Volkhochschulen) qui organisent des réunions au cours desquelles le contenu des émissions est discuté et approfondi. En Bavière, 25 Volkshochschulen organisent en tout 58 classes pour le Telekolleg. L'intérêt a surtout porté sur l'anglais.

Les étudiants de la formule C, enfin, reçoivent uniquement les documents d'accompagnement - aucune rencontre avec des enseignants n'est prévue pour le groupe.

La mesure de l'audience et les recherches sur son évolution, sur l'origine socio-économique, le niveau culturel et les motivations des étudiants sont effectuées par le Wissenschaftliches Institut für Jugend - und Bildungsfragen in Film und Fernsehen à Munich et les résultats sont publiés par le Studien Programm, au fur et à mesure qu'ils sont connus.

Nous connaissons ainsi les effectifs des trois premiers cycles d'enseignement, de janvier 1967 à décembre 1970 :

cours I	cours II			cours III		
	A	B	C	A	B	C
7448	3452	1414	4631	2586	1262	3762
100 %	36,9 %	14,9 %	48,8 %	34 %	16,6 %	49,4 %

- Le secteur rural, avec les localités de mois de 3000 habitants est nettement sous-représenté. Le poids des grandes villes diminue progressivement pour céder le pas aux villes moyennes de moins de 5000 habitants.

- Le secteur ouvrier est aussi nettement sous-représenté. C'est la classe moyenne (employés, fonctionnaires) qui s'intéresse le plus au programme Telekolleg.

- Seulement 20 % des participants sont du sexe féminin. De plus ce pourcentage a encore diminué (17 %) pour le 3ème cours.

- Pour ce qui concerne l'âge, l'effectif de Telekolleg se répartit en deux groupes : ceux qui s'engagent dans un cours directement après leur formation normale et qui sont encore habitués à apprendre (26 % des participants ont entre 15 et 18 ans) ; et ceux, d'autre part, qui exercent déjà un métier depuis plusieurs années avec 24 % de participants pour le groupe d'âge de 25 - 29 ans. On constate d'autre part que ce groupe comprend les étudiants dont le métier figure sur une échelle de promotion clairement définie (employés, fonctionnaires).

- Le nombre des participants ayant commencé une formation du second degré (au lieu d'avoir suivi après l'école primaire une école professionnelle) est en progression sensible du 1er cours au troisième ; ayant dû interrompre le cours de leurs études secondaires , l'enseignement télévisé représente pour eux une nouvelle chance de promotion professionnelle.

Aucune structure particulière de feed-back n'est prévue entre les responsables du système et les participants si ce n'est par l'intermédiaire des professeurs d'enseignement professionnel, dans le cadre des journées de réunions.

VIII - EVALUATION

Le contrôle des connaissances se fait à partir de sujets de devoirs qui sont envoyés avec des documents d'accompagnement et que les participants de la formule A doivent traiter et renvoyer. Leur correction est ensuite assurée par les enseignants des journées Telekolleg.

L'examen final de la Fachschulreife se passe dans les Berufsaufbauschulen conformément à un règlement unique ainsi qu'avec des sujets et une notation uniques. Il se fait sous la responsabilité du directeur de la Berufsaufbauschule en question. La correction des copies est assurée conjointement avec les mêmes professeurs et d'autres enseignants des Berufsaufbauschulen. Il en va de même pour les examens oraux.

Sur 2 983 candidats en 1969, 96, 5 % ont été reçusmais cela ne représente que 26 % de la totalité des participants inscrits lors du lancement de Telekolleg. Le nombre d'abandons est donc assez important, surtout pour le premier cycle qui ne permettait pas les formules B et C moins implicantes : 65 % des participants ont en effet opté pour cette forme d'enseignement qui ne prépare pas à la Fachschulreife et demande moins d'heures de travail par semaine.

Mis à part ce contrôle des connaissances de la Fachschulreife qui est celui du système scolaire traditionnel, signalons l'existence d'une activité régulière d'évaluation qui s'attache à mieux connaître les motivations des participants de Telekolleg (1), et la perception du système par la po-

---

(1) Telekolleg in Studienprogramm des Bayerisches Rundfunks, Wissenschaftliche Begleituntersuchung heft 5, Munich 1972
Auteurs : Hans Shiefilde, Fritz K. Bedall

pulation (1). L'efficacité même du programme est évaluée à travers l'examen de l'attitude de l'étudiant par rapport à l'enseignement dispensé et par rapport à la nouvelle relation pédagogique instaurée entre lui et le "téléprofesseurs". Enfin, des enquêtes ont porté plus précisément sur la structure didactique des émissions du Telekolleg en particulier en anglais et allemand : rapport entre le temps consacré aux explications, indications de travail, répétitions, résumés et le temps consacré à l'enseignement proprement dit ; rôle du système multi-media et originalité par rapport au système traditionnel selon les matières enseignées. (2)

Une investigation sur les causes des abandons dans le Telekolleg se poursuit depuis 1968 et devrait s'achever fin 1973. Elle est conduite par l'Institut de sociologie de l'Université de Munich ; aucun résultat n'est encore disponible. (2)

On peut tout de même supposer qu'une bonne partie des abandons sont dûs à l'effort considérable demandé à des étudiants qui sont salariés : deux heures d'étude solitaire par semaine au moins. Compte-tenu de la vie que mènent les classes populaires, on s'interroge sur les possibilités pratiques de consacrer autant de temps à la formation. Le relatif échec de Telekolleg se situe à ce niveau : le milieu rural et la classe ouvrière n'ont pas été touchés comme l'espéraient les promoteurs du système. On peut penser que la manière très "scolaire" dont Telekolleg s'acquitte de sa mission n'est pas étrangère à cette désaf-

---

(1) Informiertheit über das Telekolleg, août 1967 ; Wissenschaftliches Institut für Jugend und Bildungsfragen in Film und Fernschen, Munich.

(2) Voir pour plus de détail l'ouvrage "Systèmes multimedia dans l'éducation des adultes - Munich 1971

fection. En effet, on n'y propose pas un type d'accession à la culture original mais plutôt l'acquisition d'un savoir de même type que celui enseigné dans le système traditionnel des Berufsaufbauschulen.

Telekolleg a finalement choisi d'être un outil de promotion professionnelle pouvant se traduire en une augmentation de salaire effective, en cas de réussite, pour un public vraiment motivé, recruté surtout dans les classes moyennes.

Les participants, intéressés fortement par l'obtention du diplôme acceptent l'aspect coercitif et contraignant du système, de même qu'ils supportent "l'ennuyeux" des émissions qui sont "scolaires" dans leur contenu et qui, au niveau de leur forme, n'utilisent guère les ressources originales de l'expression audiovisuelle (rappelons qu'il ne semble pas exister de recherche particulière sur la mise en forme des messages télévisuels au moment de la production). C'est pourquoi Telekolleg reste un succès pour au moins trois mille participants par cours qui acquièrent la Fachschulreife : c'est l'illustration éloquente de l'hypothèse (politique) qu'il est plus rentable (le prix de revient d'un élève du Telekolleg est 6 fois inférieur à celui d'un élève d'une école professionnelle) d'apporter un savoir précis et traditionnel par les moyens modernes aux seuls motivés, que d'étendre le système scolaire existant jusque dans les régions ou les couches sociales les plus "délaissées"!

OPEN UNIVERSITY

L'idée de créer une "Université de l'Air" a été lancée en 1963 par M. Harold Wilson lors d'un discours à Glasgow. En 1967, le gouvernement publia un livre blanc intitulé "University of the Air", qui aboutit à la formation d'un comité chargé d'élaborer un projet détaillé et d'en préparer la charte et les statuts. Le Statut Officiel de l'Open University fut octroyé en 1969 mais c'est plus de trois ans après, en janvier 1971 que l'Open University diffusa ses premiers cours. Elle a d'ailleurs failli ne jamais commencer, étant donné le changement de gouvernement en 1970. C'était en effet une idée du parti travailliste et M. Ian Leod, Chancelier de l'Echiquier au début du gouvernement conservateur, fut un de ses plus acharnés opposants.

I - OBJECTIFS

L'Open University est une tentative de réponse au problème que pose actuellement l'enseignement supérieur dans la plupart des pays industrialisés. L'industrie et la technologie actuelles demandent de plus en plus de personnel hautement qualifié. En même temps il y a une demande de plus en plus grande de formation supérieure parmi les gens de couches sociales qui autrefois n'avaient aucune possibilité de recevoir cette formation. Particulièrement en Grande-Bretagne, les universités, de par leurs normes pédagogiques et les moyens dont elles disposent, sont réservées à une élite et ne répondent plus aux nouveaux besoins. Le système de la "Further Education" (formation permanente) essaie de répondre à ces besoins et la Grande-Bretagne est un des pays qui a le mieux développé et organisé ce type d'éducation. En 1968, les stations rescencent 650 institutions et 2,5 millions d'étudiants pour les cours du soir de la further éducation qui utilise pour cela toutes les écoles et universités du pays.

Entre l'Université traditionnelle et la formation continue, l'Open University doit apporter une solution originale pour

N.B. - Open University : fiche rédigée en 1972

une démocratisation de l'Enseignement Supérieur et une viabilisation de l'économie nationale. "Further education" s'adressant au public salarié, elle n'en est pas moins une véritable université, voulant être l'égale des autres universités. Système éducatif "multi-media" (1), elle permet de donner un enseignement supérieur à distance et à un grand nombre d'étudiants. Utilisant les progrès de la technologie, c'est une solution peu coûteuse au problème de l'enseignement supérieur puisqu'elle permet de toucher un grand nombre d'étudiants pour un budget enseignants et locaux très réduit.

L'ambition essentielle est de toucher la classe ouvrière et de représenter une "seconde chance" pour tous ceux qui travaillent à temps complet depuis l'âge de la scolarité obligatoire, fixé à 16 ans.

A long terme, l'Open University devrait donc aider à la promotion de la classe ouvrière. L'inscription ne requiert aucun titre ou diplôme. La seule restriction est l'âge. - Il faut avoir vingt et un ans au moins - ceci afin d'éviter que cette université ne serve "d'exutoire" aux diplômés du secondaire qui n'auraient pas réussi aux épreuves de sélection des autres universités. (Toutefois, il est prévu pour 1974 d'accepter un nombre limité d'étudiants ayant 18 20 ans : 500 environ).

Les diplômes délivrés par l'Open University se veulent de qualité égale à celle des autres universités. Toutefois ils sont assez généraux car l'Université diffuse avant tout un enseignement supérieur de base, et souples, puisque répartis en quatre sections : Humanités, Mathématiques, Sciences et Sciences Sociales. A la fin de l'année, l'étudiant passe un examen dans chacun des cours pour obtenir un "crédit", unité capitalisable comparable à nos unités de valeur ; l'obtention du diplôme de bachelor (niveau de la licence)

---

(1) Utilisant un système combiné de moyens de communication : télévision, radio, cours par correspondance.

requiert 6 "crédits". Bien que le nombre de "crédits" préparés chaque année soit laissé à l'initiative de l'étudiant (sauf la première année où il doit obligatoirement en préparer deux), il est fort probable que dans la pratique, la moyenne des études soit de 5 ans.

II - INSTITUTIONS RESPONSABLES

Les statuts d'Open University sont à peu près identiques à ceux des autres universités britanniques. L'organe exécutif ou Conseil est le principal responsable de l'administration de l'Université et se compose de membres internes et externes à celle-ci: représentants des enseignants de chaque région ainsi que d'autres institutions d'enseignement supérieur (Universités traditionnelles et "further education"), mais aussi responsables administratifs et politiques.

Le sénat, responsable de l'enseignement, de son contenu, des méthodes pédagogiques, de l'attribution des diplômes, se compose de représentants des enseignants, des tutors employés à temps partiel et de technologues de l'éducation.

Outre son siège permanent à Milton Keynes, l'Université se compose de 12 régions réparties dans tout le pays, à la tête desquelles se trouve un directeur général et éclatant elles-mêmes en 284 centres locaux accueillant les étudiants.

Comme les autres universités de Grande-Bretagne, l'Open University est dotée d'une grande autonomie politique, financière et académique par rapport au ministère de l'Education.

La Chartre Royale qui définit ses droits et ses fonctions n'est pas rigide : le Conseil et le Sénat sont juges des modifications évolutives à y apporter.

L'Open University et la B.B.C. collaborent en tant qu'associés pour la production des émissions. Cette relation non formelle et non écrite s'appelle "partnership". L'Open Uni-

versity a la responsabilité dernière du contenu académique des éléments de cours et de la manière dont ces éléments sont enseignés, tout en respectant le jugement et l'avis de B.B.C. Pour chaque cours, les deux parties travaillent ensemble dans le cadre d'une "course team", équipe qui se compose des techniciens et producteurs de la B.B.C. et des enseignants de l'université ouverte. Ceux-ci sont donc censés collaborer à l'élaboration des émissions depuis le stade initial jusqu'au stade final. L'Open University a passé un contrat avec la B.B.C. pour tous les services de production et de diffusion. C'est donc cette dernière qui recrute le personnel nécessaire à la réalisation des émissions et le rémunère (accord portant sur les cinq premières années). Le Gouvernement, pour sa part, s'engage à tenir compte des besoins d'Open University lorsqu'il déterminera, le moment venu, l'emploi du 4ème réseau de télévision.

III - FINANCEMENT

L'Open University est directement financée par le Ministère de l'Education sur un fond spécial appelé "grant-in-aid", en tout cas pour les premières années. Dans l'estimation du budget, on peut distinguer deux sortes de coûts, un coût fixe qui consiste essentiellement en la rémunération de la B.B.C. et un coût variable qui dépend du nombre d'étudiants. Le tout a été estimé à 3,5 millions de livres par an mais cela s'est avéré insuffisant et les dépenses annuelles dépassent de 25 % ces prévisions -(augmentation du prix demandé par la B.B.C. et des frais concernant la publication des cours par correspondance)-.

En dehors de la subvention du gouvernement, "Open University" a d'autres sources possibles de revenus qui sont les droits d'inscription payés par les étudiants (45 livres par an) et la vente de matériaux de l'université : programmes, films, bandes magnétiques, livres. Des commandes ont déjà été passées à l'étranger (Inde, Etats-Unis, Nigéria). L'Open University, par l'expérimentation de nouveaux moyens pédagogiques adaptés à un public d'étudiants d'origines culturelle et sociale très diverses peut en effet apporter des renseignements précieux à des promoteurs d'autres systèmes analogues.

A plus long terme, l'université envisageait de devenir financièrement autonome, contrainte en cela par la politique économique rigide adoptée par le Gouvernement conservateur (en août 1970). Mais nous ne possédons aucun renseignement sur les années 1971 et 1972 permettant de connaître l'évolution de l'université : parvient-elle à couvrir ses frais de subsistance par ses propres revenus ?

IV - DIFFUSION

En 1972, la B.B.C. diffuse les documents télévisuels sur sa deuxième chaîne, au rythme moyen de 5h hebdomadaires pour l'ensemble des cours assurés - soit environ 4 émissions de 25mn par matière - et à la radio, sur U.H.F. au même rythme. Chaque émission, de télévision ou de radio, est retransmise une seconde fois. L'étudiant a donc environ une heure de télévision chaque semaine pour la matière principale à laquelle il s'est inscrit.

Les cours sont diffusés entre 18h et 19h30 ainsi que les samedis et dimanches matins. Ils ne peuvent l'être plus tard compte tenu des autres programmes.

Ce rythme de diffusion est nettement insuffisant et dès 1972 les besoins réels d'Open University seraient de 90h par semaine, ce qui nécessiterait une chaîne spéciale ou un système de diffusion non hertzien (câbles ou cassettes). Il est malgré tout prévu 30 heures de télévision pour 1974.

V - PROGRAMMATION

En 1971, l'enseignement se divisait en quatre sections ou cours fondamentaux : Humanités, Mathématiques, Sciences exactes, et Sciences Sociales, auxquels s'ajoutent en 1972 un cours de technologie et un cours de pédagogie. Chaque cours comprend deux niveaux, préparatoire et approfondi, validés chacun par un crédit.

L'élément télévisuel fait partie d'une trilogie, avec les cours par correspondance et l'accueil des étudiants en centres d'accueil :

- Les cours par correspondance forment la base de l'enseignement ; les étudiants reçoivent régulièrement un cours écrit très dense, du matériel d'accompagnement divers (diapositives, disques, bibliographie, etc.) un guide de travail et surtout des exercices d'application qui permettent un contrôle des progrès effectué par l'étudiant (système de notation et de contrôle continu des connaissances).

- Les cours télévisés et radiodiffusés ne représentent que le "hors d'oeuvre" de l'enseignement dispensé par Open University, avec seulement 10 % du temps d'étude total de l'étudiant. De plus, vu l'insuffisance des créneaux de diffusion par la B.B.C., seuls les cours fondamentaux disposent du passage d'émissions à l'antenne.

Chaque cours télévisé dure environ vingt minutes. Leur rôle dans le processus pédagogique est à la fois d'illustration, de visualisation (en sciences) et de motivation, d'accrochage pour tous les étudiants. De toute façon, ils ne sont qu'une annexe des cours écrits. Les émissions de radio, qui exigent de moindres moyens de production et de temps de préparation jouent un rôle de correction important par rapport aux émissions télévisées.

- L'école d'été est le troisième temps de l'enseignement d'Open University. Chaque cours fondamental comprend un stage d'été d'une semaine et comme les étudiants de première année sont censés en suivre deux, cela leur fait un stage de deux semaines obligatoire qui se déroule en juillet, août et septembre, c'est-à-dire au milieu de l'année universitaire, dans différentes universités.
Ce sont des sessions qui permettent un travail intensif de l'étudiant placé dans des conditions d'étude différentes que ses conditions habituelles et qui comportent de plus les travaux pratiques de laboratoire impossibles à organiser autrement.

VI - PRODUCTION

Chaque cours annuel est pris en charge par une équipe dirigée par un expert et comprenant une quinzaine de membres

du corps enseignant assistés d'un expert en technologie éducative. - Un administrateur est attaché à chaque équipe ainsi que des producteurs de programmes radio et télévision appartenant à la B.B.C.
Une fois le contenu du cours élaboré, chaque unité de cours est confiée à un auteur mais celui-ci n'est chargé que de la partie écrite de cette unité de cours qui forme ainsi le noyau des activités de production comme des sources d'enseignement de l'étudiant.

Quand le document écrit est élaboré, commence le travail de production des programmes de radio et de télévision. Les réalisateurs et producteurs B.B.C. travaillent en collaboration avec l'auteur pour trouver un matériel d'illustration du cours par correspondance et mettre au point les documents audiovisuels correspondants, dans les locaux loués à la B.B.C.

Il n'y a aucune recherche particulière : prétestings etc, sur l'adéquation entre le langage audiovisuel et le contenu de l'enseignement : seul le document écrit est testé près d'un groupe d'étudiants volontaires et analysé par des technologues de l'éducation (Institut de technologie éducative) avant de trouver sa forme définitive.

VII - RECEPTION

Pour des raisons financières et techniques, 25000 candidats ont pu être acceptés en 1971, sur 40000 demandes d'inscriptions. Vingt mille étudiants supplémentaires étaient prévus en 1972. C'est dire l'attrait exercé sur la population par une telle formule d'enseignement à domicile! Pourtant, à l'encontre des objectifs des promoteurs, il n'y a eu qu'un nombre très restreint de candidatures d'ouvriers (5 % environ du total) et d'employés (8 %). En revanche, elle a vu affirmer les enseignants du primaire et du secondaire (35 % des candidatures) les femmes au foyer (10 %) et les professions libérales (11 %). Le reste se répartissant dans un large éventail de professions. C'est la classe moyenne qui est touchée et géographiquement, le cinquième des participants appartient à l'agglomération de Londres.

Au point de vue des disciplines, un fort pourcentage d'étudiants ont demandé à suivre les cours Humanités et Sciences Sociales, ce qui reflète d'ailleurs la situation générale en Grande-Bretagne mais pose un sérieux problème de débouchés ; Open University a donc décidé d'éliminer plus de candidats dans ces sections pour garder un certain équilibre entre les différents cours.

Si la réception est essentiellement individuelle, l'Open University a installé dans 284 régions des centres d'études équipés en récepteurs télévision et radio où l'étudiant peut écouter et voir les émissions et en outre, accéder à la documentation (livres, bandes magnétiques), participer à des discussions et consulter son conseiller attitré. Celui-ci, chargé de le guider dans son travail, dans son orientation, assure une permanence régulière dans le centre d'études et peut être joint facilement par l'étudiant. Plutôt qu'enseignant traditionnel, il doit être perçu comme ami et fournir un élément de stabilité et de continuité dans l'activité estudiantine solitaire de l'étudiant. Il s'agit d'enseignants qui, pour une modeste rémunération, remplissent cette mission en sus de leur occupation régulière. Il ne semble pas y avoir de "feed-back" aménagé entre ces conseillers (avec leurs étudiants) et les équipes responsables des émissions radiodiffusées.
Signalons qu'une action de revendication étudiante pour la participation à des forums télévisés a été refusé par le Conseil d'Open University, les étudiants n'ont donc aucun accès aux décisions de programmation et de production.

VIII - EVALUATION

Chaque étudiant est en relation avec un "tutor" qui corrige et réexpédie les exercices et devoirs écrits que l'étudiant reçoit avec chaque cours par correspondance. Cet assistant suit les progrès de l'étudiant et l'ensemble des notes et résultats obtenus sont utilisés comme élément de jugement final pour l'obtention du "crédit", l'autre élément décisif étant le succès à un examen portant sur l'ensemble du cours, examen qui a lieu en novembre dans un centre proche de la résidence de l'étudiant. Le système de contrôle des connaissances semble donc traditionnel, avec

contrôle continu et examen conjugués.

D'autres méthodes d'évaluation, tenant compte de la spécificité de l'enseignement dispensé par un système multimedia, ont été utilisées : des formulaires ont été envoyés à un large échantillon représentant le tiers du corps estudiantin, les questionnant sur l'usage qu'ils font du matériel diversifié mis à leur disposition et sur leurs appréciations ayant trait aux divers supports d'un même cours.

Le département de sciences sociales a particulièrement mis au point un système de fiches à renvoyer par l'étudiant qui interrogent celui-ci sur les cours diffusés par radio et télévision : sont-ils satisfaisants et pourquoi ?

Une recherche approfondie est également entreprise sur l'apport des media dans le processus d'apprentissage et qui considère leur utilisation combinée au lieu d'étudier l'impact de chacun pris séparément, comme l'ont fait la plupart des études de ce type, jusqu'ici. Pour plus de renseignements sur les résultats de ces travaux, on pourra s'adresser directement à l'Institut de Technologie Educative qui constitue un des services intégrés de l'université où des documents de synthèses sont disponibles.

Enfin, d'autres moyens d'évaluation sont encore à l'état de projets : systèmes de compte-rendus demandés aux tuteurs et aux conseillers (prévu pour 197), enquête sur la composition du corps estudiantin, sur son évolution quantitative mais aussi qualitative (origine socio-professionnelle, mode de travail, projets d'avenir, etc.), et de plus, examen des "styles d'études" caractéristiques de la majorité des étudiants (succession des cours choisis, rythme d'obtention des crédits...).

En ce qui concerne l'évaluation externe, on peut avancer qu'Open University est loin d'atteindre les objectifs que ces promoteurs lui avaient désignés : promotion des classes laborieuses, formation massive des cadres nécessaires à l'activité économique du pays.

1 - Tout d'abord elle n'a pas encore les moyens de satisfaire toutes les demandes de candidature. Elle manque aussi de crédits pour investir dans un système de diffusion autonome, ce qui serait de première urgence vu les faibles possibilités de diffusion à la B.B.C., et qui seul éviterait la disproportion entre des documents écrits exhaustifs et des programmes radio-diffusés tellement insuffisants qu'ils ne peuvent jouer qu'un rôle d'accrochage.

2 - De plus, l'Open University ne touche pas tant les classes populaires que les classes moyennes, avec les enseignants en particulier, et ce peu de succès de l'Université auprès des catégories sociales auxquelles elle était par priorité destinée n'a pas manqué de décevoir le parti travailliste.

Enfin, mis à part la trop grande importance de l'enseignement par correspondance en regard de l'apport télévisuel, il reste que la formule d'enseignement multi-media n'est pas encore très au point : les programmes sont trop chargés pour des salariés à temps plein, demandant dix heures d'étude par semaine. Sans doute cela explique-t-il en grande partie que les ouvriers aient laissé la place aux enseignants.

Plus profondément encore, cela pose le problème des motivations des travailleurs depuis longtemps éloignés de toute activité "scolaire" : les contenus enseignés dans les documents écrits surenchérissent sur la densité, le sérieux et l'encyclopédisme des programmes universitaires ; on a l'impression que les auteurs ont craint que le niveau de leurs cours soit jugé insuffisant par les enseignants des autres établissements britanniques et que l'Open University soit ainsi dévalorisée. Ils n'ont pas tenu compte de l'observation fréquemment faite par les éducateurs d'adultes, à savoir que ces derniers reprennent beaucoup plus aisément leurs études si elles s'appuient sur leurs propres observations et leurs connaissances déjà acquises qui doivent être progressivement approfondies et élargies.
C'est d'ailleurs là-dessus que portent la plupart des reproches que l'on adresse à Open University : il fallait faire de la "further education" et non de la "higher education". Le Times a pu dire : "Open University, ce n'est pas une université et ce n'est pas ouvert".

Pourtant, il n'en reste pas moins que Open University s'est déjà révélée un outil efficace du système universitaire britannique : 75 % des étudiants inscrits en 1971 ont persévéré jusqu'à la fin de l'année et 92,5 % d'entre eux ont passé leur examen final avec succès. C'est dire qu'Open University rend service effectivement à de nombreux adultes désireux de reprendre leurs études, même si ce ne sont pas ceux visés en priorité par les promotteurs. Si l'impact de l'université de l'air se confirme et si elle est "légitimée" au plan pédagogique, elle sera une amorce réelle à la démocratisation du savoir et une démystification de l'enseignement universitaire.

TELE PROMOTION RURALE

Depuis 1966 s'est déroulée dans la région de l'Ouest puis dans celle du Sud-Ouest (1969), de la Méditérranée, de Rhône-Alpes, d'Auvergne (1971) et de l'Est (1972) l'expérience de Télé-Promotion Rurale. A l'origine, la commission Domerg qui étudiait les applications de la Télévision pour la formation des adultes, auprès du Premier Ministre, chargea M. Malassis professeur de l'Ecole Nationale Supérieure Agronomique de Rennes d'élaborer le projet d'une expérience pilote dans le milieu rural de l'Ouest. Ce projet s'inscrivait d'emblée dans un réseau d'information et de réflexion concernant l'Ouest Agricole, avec l'existence de l'Association de Promotion Agricole de l'Ouest (APAO) et son Institut Technique, l'Institut National de Promotion Agricole de Rennes (INPAR) et d'autre part, la création des Associations Départementales de Promotion Sociale (ADPS).

Une émission-test, diffusée en février 1966 permit de vérifier chez un millier de participants, un grand intérêt pour cette formule nouvelle de promotion rurale. Le premier cycle d'émissions fut alors réalisé et diffusé durant l'hiver 1966-1967, autour du thème général : "l'agriculture dans l'évolution économique et sociale". Depuis, le thème a varié chaque année, la formule d'enseignement tout autant et les structures mêmes de télépromotion rurale se sont sensiblement modifiées. C'est bien l'évolution du système depuis 6 ans de fonctionnement qu'il importe de comprendre et de relier aux objectifs fondamentaux de l'expérience.

I - OBJECTIFS

Cette expérience s'est à l'origine déterminée pour cadre la promotion des adultes et la préparation des responsables et animateurs du développement économique et social en milieu rural.

N.B fiche rédigée en 1973, en particulier d'après un interview d'Hubert BOUCHET, Directeur adjoint de TPR-Rennes réalisé au Service de la Recherche en 1971, (voir bibliographie pour les autres documents consultés).

En effet, l'industrialisation de l'agriculture et le surpeuplement d'une bonne partie du territoire rural (main d'oeuvre pléthorique) font qu'il existe une forte proportion d'agriculteurs en situation délicate, qu'ils veuillent s'industrialiser ou qu'ils désirent changer d'emploi sans avoir pour autant une qualification professionnelle non agricole.

Une bonne partie de la population agricole de l'Ouest - où est né le projet - se situe dans ce que l'on a appelé la "deuxième agriculture, celle qui n'est pas compétitive mais qui pourrait peut-être le devenir" (1). Ses membres sont par définition dans une phase transitoire : certains pourront mettre sur pied une exploitation valable leur apportant un revenu honorable, d'autres deviendront de simples salariés ou encore glisseront progressivement vers une agriculture de subsistance. Il parut alors essentiel de donner à ce type d'agriculteurs des moyens d'analyser parfaitement leur situation, et de comprendre qu'elle dépend de conditions extérieures à l'agriculture, c'est-à-dire du développement économique et industriel essentiellement.

En effet, aux yeux de l'instigateur du projet, M. Malassis, promotion des hommes et développement économique et social sont des phénomènes étroitement liés : on peut dire que le développement implique la promotion des hommes (existence d'un projet de société, amélioration de la capacité à imaginer les structures de développement, etc.) mais aussi que la promotion implique le développement (perméabilité sociale permettant l'accession à des responsabilités accrues, éventuellement transformation des structures pour permettre l'exercice d'une capacité accrue, amélioration simultanée de la productivité et des revenus, etc.).

---

(1) la "première agriculture" est dite compétitive, tandis que la "troisième" est dite sociale.

Mais T.P.R. visa aussi les membres de la troisième agriculture dont le désarroi économique et social est considérable. Il fallait les sensibiliser et les encourager à aller dans les sessions traditionnelles de formation en milieu rural, alors que leur passivité et leur impuissance à s'adapter vont fréquemment de pair avec un réflexe de refus ou d'indifférence face à la formation.

Par contre, les représentants de la première agriculture ne furent pas directement visés par l'expérience T.P.R. dans la mesure où ils savent généralement analyser leur situation dans la société et où ils sont déjà fortement engagés, la plupart du temps, dans les structures de formation existantes. Pourtant leur pouvoir d'entrainement sur le monde rural en général n'est pas négligeable et T.P.R. s'est donné au début pour vocation de faire de ces agriculteurs de pointe des animateurs en milieu rural compétents au même titre que les non-agriculteurs (enseignants, techniciens, conseillers) qui sont déjà sur le terrain.

T.P.R. voulait donc toucher la masse des ruraux et en particulier, inciter au changement ceux qui sont restés à l'écart des moyens traditionnels de promotion. La télévision considérée comme moyen de communication de masse et possédant un grand pouvoir d'attraction sembla alors un outil privilégié pour une telle expérience. Et de suite, plusieurs postulats furent énoncés quant à ses conditions d'utilisation :

- T.P.R. doit contribuer à la formation et à l'information des animateurs du développement agricole.

- L'opération T.P.R. se donne pour objet de soutenir et non de remplacer l'action de promotion des organismes professionnels (A.P.C.A., F.R.S.E.A., C.R.S.A....).

- L'efficacité de la télévision comme moyen de formation dépend de la structure pédagogique au sein de laquelle elle est insérée.

- A la notion passive de téléspectateur, il faut substituer celles, plus dynamique, de télé-participants en introduisant la possibilité d'un feed-back et de confrontation des expériences.

- L'expérience repose sur le principe de participation des agriculteurs dans la conception, la réalisation des programmes ainsi que dans la mise-en-place de structures de réception collective.

Par la suite, certains de ces postulats vont être récusés et même tout à fait abandonnés, à la double lumière des premiers résultats concrets et d'une clarification progressive des objectifs fondamentaux, en regard du rôle de la télévision comme outil de promotion (cf § IV à VIII).

II - INSTITUTIONS RESPONSABLES

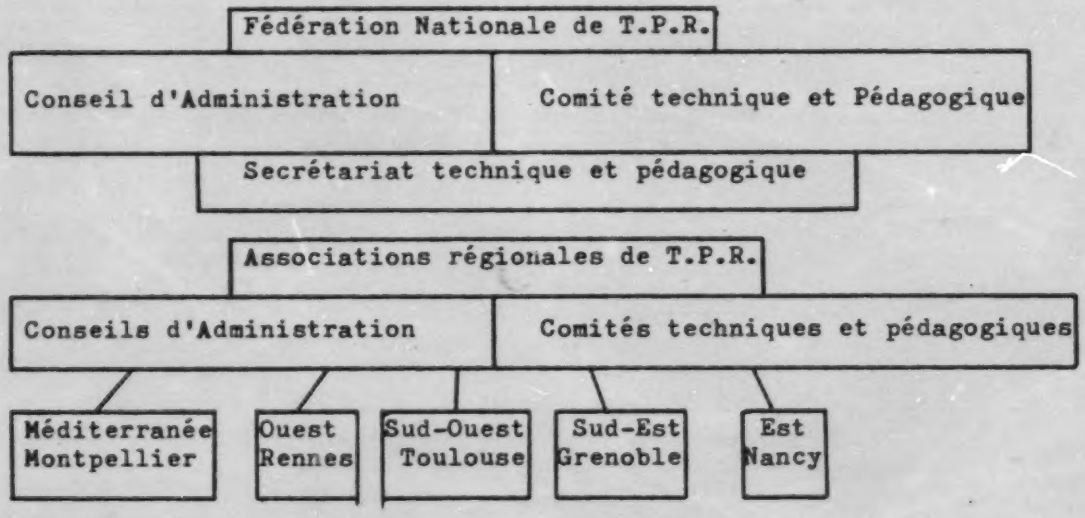
Depuis 1966, les structures de T.P.R. sont considérées comme provisoires et donc susceptibles d'évoluer au gré des impératifs éducatifs. Jusqu'en 1971, les responsabilités sont partagées entre les pouvoirs publics (Ministère de l'Agriculture, Fonds National à la Formation Professionnelle et à la Promotion Sociale), les organisations professionnelles agricoles (syndicats agricoles, chambres etc.) et l'Université (E.N.S.A. de Rennes, Montpellier et Nancy, le Département des sciences sociales des Universités de Toulouse et Grenoble).

Télé-Promotion Rurale reste, jusqu'en 1971 dans sa période expérimentale et n'est donc en rien une institution fortement structurée. Pour l'année 1971-1972, des structures provisoires ont été mises en place qui affirment l'autonomie complète des quatres régions alors participantes (Ouest Sud-Ouest, Méditérranée, Sud-Est), tant du point de vue financier que pour la choix des thèmes, la conception et la réalisation des émissions et documents écrits. Des instances inter-régionales de coordination et d'orientation sont créées similaires aux instances régionales : Conseil interrégional Provisoire (représentants des Ministères de tutelle, de l'O.R.T.F., des organisations professionnelles

agricoles à l'échelon national et de chacune des régions T.P.R.), Comité Technique et Pédagogique Interrégional et Secrétariat Technique et Pédagogique.

Dans chaque région existe, depuis le printemps 1972, une association régionale (type 1901) de télé-promotion rurale. Ces associations sont fédérées : la Fédération Nationale de Télé-Promotion Rurale remplace le Conseil Interrégional (avril 1972). Chaque association et la Fédération comprennent un Conseil d'Administration et un Comité technique et pédagogique composés de représentants des organisations agricoles et d'universitaires. Le statut du personnel permanent T.P.R. (trois ou quatre permanents pour chaque région, deux pour la Fédération) a été longtemps celui des contractuels de l'Institut National de la Recherche Agronomique ; une nouvelle convention d'établissement est appliquée à partir de 1972.

Enfin, la région Est-Nancy s'associe aux quatre autres.



La programmation est prévue par le Conseil d'Administration de chaque association régionale. Le Comité Technique et Pédagogique peut jouer également un rôle consultatif dans cette programmation. Les représentants des organisations professionnelles agricoles sont majoritaires dans ces deux instances, à côté d'une minorité d'universitaires ; la participation des agriculteurs à ce niveau se fait donc essentiellement par l'intermédiaire des organismes se préoccupant de promotion rurale préexistant à T.P.R. Ceci pose un problème par rapport au "public-cible" : ces organisations agricoles peuvent-elles toucher d'autres agriculteurs que ceux qui se situent communément dans leur orbite et qui ne représentent qu'une partie du public visé par l'opération ? Il est néanmoins indéniable que c'est à l'intérieur de ces structures que se trouvent les exploitants agricoles les mieux informés et les plus motivés à prendre des responsabilités pédagogiques au sein de T.P.R.

La participation des agriculteurs aux différentes étapes de la production des films a varié sensiblement depuis l'origine de l'expérience : la conception des émissions est prise en charge par des équipes pédagogiques locales, désignées par les instances de programmation et qui sont également le lieu de rencontre des agriculteurs, des responsables d'organisations professionnelles et des universitaires. Mais petit à petit, c'est la catégorie des agriculteurs représentants les organisations professionnelles qui prend le plus d'importance, au détriment des deux autres catégories, dans la conception des documents filmés et écrits ; on retrouve donc ici la même difficulté qu'au niveau de la programmation à associer réellement d'autres agriculteurs que l'"élite" du milieu rural.

Il est fait appel ensuite soit à des réalisateurs de l'ORTF soit à des réalisateurs de maisons de production privées (Scopcolor, Opéra, etc.) soit encore à des artisans-cinéastes, pour la réalisation proprement dite.

A l'origine, la réception était collective, encadrée par des animateurs responsables dans ces mêmes organisations professionnelles. Elle est maintenant essentiellement familiale et informelle. La réception des documents est individuelle (journaux locaux).

III - FINANCEMENT

Télé-Promotion Rurale sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture et considérée comme expérimentale est d'abord prise en charge par la "Délégation Générale à la Promotion Sociale" puis ensuite, par le "Fonds National à la Formation Professionnelle, à la Promotion Sociale et à l'Emploi"(1).

La gestion est assurée pour une part par la Fédération Nationale et par chaque région, pour l'autre part (conseils d'administration). Pour l'année 1972-1973, le montant du financement, pour l'ensemble des régions et de la Fédération, a été d'environ 3,8 millions de francs.

IV - DIFFUSION

L'O.R.T.F. diffuse l'ensemble des émissions de Télé-Promotion Rurale, à partir de ses stations régionales (Rennes pour l'Ouest ; Toulouse pour le Sud-Ouest, etc.) et sur la première chaîne ; au début de l'expérience, la diffusion s'est faite en partie sur la seconde chaîne, ce qui était incompatible avec une réception individuelle, dans la mesure où tous les agriculteurs n'étaient pas équipés de récepteurs adaptés et convenait uniquement avec une réception en centres d'accueil.

Zones arrosées

Ouest : Bretagne
Normandie
Loire Océan
Charente Poitou
une partie du Centre

(1) Géré par le comité interministériel qui détermine les grandes lignes des actions de promotion sociale.

Sud-Ouest :	Limousin Aquitaine Midi Pyrénées
Méditérranée :	Provence Côte d'Azur Languedoc Roussillon Corse
Sud-Est :	Rhône Alpes Auvergne
Est :	Lorraine Alsace Champagne Ardennes

Créneaux horaires

Chaque région diffuse environ trente heures par an, mais avec un rythme différent pour chacune (voir programmation).

V - PROGRAMMATION

1 - La démarche pédagogique ; son évolution

Pendant les cinq premières années, l'intervention de Télé-Promotion Rurale dans le milieu rural s'exprimait en terme de formation d'agents du développement. Les émissions, réparties sur une journée entière, constituaient la base des discussions entre agriculteurs regroupés. Les films étaient élaborés dans le but de permettre l'analyse complète d'un problème fondamental, en un temps assez court. Les tables rondes, diffusées en direct, devaient favoriser une réflexion approfondie sur la question du jour.

A partir de 1971, l'Ouest et le Sud-Ouest, au moment de l'entrée des autres régions dans l'expérience, révisent leur conception d'origine pour mettre l'accent sur des réseaux d'impact moins spécifiques et plus souples, pour insister sur l'attrait des produits. Dès cette époque, l'intervention de T.P.R. s'est progressivement transformée et exprimée en terme de sensibilisation de la "masse" des agriculteurs plutôt qu'en terme de formation d'une élite.

Cela peut s'expliquer en grande partie pour la constatation que firent les évaluateurs du système (cf § évaluation) sur l'audience des émissions : le nombre de "télé-participants" se réunissant en centres d'accueil a diminué légèrement en 1969-1970, et, surtout, ces participants sont pour une immense majorité jeunes, assez instruits, exploitants et non salariés, adhérents ou même responsables dans des organisations professionnelles. Il est donc clair que T.P.R. n'a pas réussi à atteindre le public défavorisé culturellement et économiquement qu'elle visait finalement. Il s'est alors avéré indispensable de faire un choix décisif entre les finalités et les moyens mis-en-oeuvre qui sont apparus comme inadéquats et même contradictoires avec elles : centres d'accueil structurés, films didactiques, télé-débats d'initiés, documents écrits , manuels scolaires. Ce choix s'est fait vers la préservation des objectifs, encourageant la création de groupes d'écoute "naturels" en milieu rural. De la même façon, les documents filmés et écrits ont limité leurs ambitions d'exhaustivité pour devenir plus accessibles à un large public et les tables rondes, en 1971-1972, sont entièrement composées d'agriculteurs et de ruraux mais non d'experts ; l'ensemble des spectateurs peut y participer en posant des questions par téléphone.

Il est intéressant de voir plus en détail comment chaque moyen mis-en-oeuvre par Télé-Promotion Rurale a évolué selon un processus d'intéraction intéressant l'ensemble de la programmation.

2 - Les moyens et les media utilisés, leur rôle pédagogique et leur évolution

La programmation de T.P.R. se déroule en cycles diffusés chaque hiver, de novembre à février environ, avec plusieurs thèmes (six en moyenne par saison mais cela varie d'une région à l'autre) dont chacun est illustré par un film généralement diffusé deux fois. La "journée T.P.R." associe l'une des diffusions du film avec un télé-débat précédé lui-même d'une interruption d'antenne pendant laquelle les agriculteurs peuvent téléphoner et poser des questions.

Exemple de programmation

L'Ouest, en 1972-1973 :	jeudi	13h05	- 14h05	1ère diffusion film
	mardi	10h	- 11h	2ème diffusion
		14h	- 15h15	télé-débat

- Le centre d'accueil

Les agriculteurs participant à l'expérience se regroupaient à l'origine dans des centres d'accueil, autour d'un animateur. Ces centres se tenaient dans des lieux très divers (salles de café, fermes...) où se trouvait un poste de télévision recevant la seconde chaîne.

C'était là un des principes fondamentaux de l'expérience T.P.R. : la télévision avait un rôle de soutien du travail du groupe. Pendant quatre années les centres d'accueil furent très structurés, reliés plus ou moins directement au correspondant départemental de Télé-Promotion Rurale. Depuis 1970-1971, afin de tenter d'attirer les agriculteurs habituellement peu enclins à rejoindre un groupe constitué et officiel, la notion de centre d'accueil fut remplacée par celle de groupe de réception informel, se constituant de façon plus spontanée et plus libre : famille, groupe de voisins, etc. ; cela a un lien direct avec l'évolution des émissions télévisées et des documents d'accompagnement qui doivent, à partir de ce moment "chercher les gens chez eux" et susciter l'intérêt d'un public dispersé, libre de fermer à tout moment son récepteur, public très comparable en cela à celui de la "grande télévision".

- Les émissions télévisées

Le film illustrant un des thèmes de la saison T.P.R. est généralement diffusé une première fois, quelques jours avant la "journée T.P.R.", puis une seconde fois au début de cette journée proprement dite, après une présentation en direct et suivi d'une séance de direct également pendant laquelle les téléspectateurs peuvent réagir sur ce qu'ils viennent de voir.

Dans les premiers temps de l'expérience, les films prenaient en charge une grande partie du processus de formation ; conçus par des universitaires spécialistes des thèmes abordés ou par des agriculteurs épris d'exhaustivité, ils donnaient toutes les informations, les analyses, les réflexions qui leur semblaient nécessaires pour aborder et maîtriser le thème traité. Il s'agissait de cours filmés donnant l'importance aux contenus d'enseignement.

Devant l'aspect "cours magistral" de ces films denses mais difficiles d'accès, on a de plus en plus pris conscience de l'importance de sensibiliser les agriculteurs avant de leur livrer des contenus de formation ; la réception devenant plus "naturelle", il est devenu urgent de reléguer au second plan le souci de didactisme, au profit de celui de simplicité, de clarté ; depuis 1970-1971, les films présentent un point de vue, un portrait d'agriculteur particulier, sans prétention universelle mais destiné à susciter l'intérêt d'un grand nombre de téléspectateurs, à partir de leur expérience et de leur réalité communes ; la télévision n'est plus utilisée comme démultiplicatrice d'une formation de type universitaire mais selon ses caractéristiques propres : pouvoir attractif du medium mais aussi pouvoir d'implication du spectateur, s'il se sent concerné par le message qui lui est destiné.

Dans deux régions (Ouest et Sud-Ouest), on trouve des programmes dits de formation en plus des programmes de sensibilisation (pendant respectivement trois semaines et trois mois) : ils s'adressent à un public plus motivé à s'engager dans un processus d'acquisition de connaissances, mais les démarches pédagogiques sont de même nature.

Exemple de programmes : les films en 1972-1973

Ouest : Ma journée d'agriculteur)
Gérer pour mieux vivre)
Etre salarié agricole) sensibilisation
Coopérateurs)

Méditerranée : L'espace rural en miettes)
Or blanc, azur et béton)
Industrie : espoir ou mort d'une)
agriculture) sensibilisation
L'occupation des sols : liberté)
conservation ou contrainte ?)
S'organiser pour survivre)
Regards sur Télé-Promotion Rurale : deux émissions évaluation-recherche

Les émissions en direct

Le télé-débat, diffusé en direct dans un délai de deux heures environ après la fin du film, poursuit initialement deux objectifs : permettre à des spécialistes de s'exprimer sur le thème proposé par le film, d'y apporter des compléments ou des rectifications, de dégager des conclusions définitives et d'autre part, faire en sorte que le dialogue s'engage entre agriculteurs et formateurs, entre télé-participants et spécialistes.

Sur ce dernier point, diverses formules furent adoptées, qui reflètent clairement l'évolution de la démarche pédagogique pendant six ans :

- en 1966-1967, à chaque émission, dix centres d'accueil témoins sont appelés par téléphone depuis la station émettrice : chaque centre pose "sa" question aux spécialistes qui sont sur le plateau.

- en 1967-1968, le dialogue entre la table ronde et le centre d'accueil est organisé directement à l'écran. Cette formule suppose soit l'organisation de la table ronde dans un centre d'accueil, soit la constitution d'un groupe de délégués des agriculteurs à la station O.R.T.F.

On voit clairement comment, dans ces deux cas, le document filmé d'alors est encore complété et renforcé par un apport d'informations émanant d'experts ou d'agriculteurs "triés sur le volet" et bien informés ; le spectateur qui n'est pas dans le réseau des centres d'accueil n'a aucune possibilité d'intervenir.

- depuis 1969-1970, les questions téléphonées peuvent être posées par tous les groupes de réception qui le souhaitent, mais avant le télé-débat, ce qui est une manière moins sélective de répondre aux préoccupations des agriculteurs. En plus, certains peuvent intervenir directement au cours du télé-débat pour donner leur avis sur un point particulier de la discussion et non plus seulement pour poser une question. Par rapport à la conception nouvelle du film qui devient plus partiel et plus provocateur, la table ronde intervient moins pour compléter l'information,mener jusqu'au bout la réflexion que pour diversifier les points de vue et elle est orientée en fonction des réactions des "appelants".

- Les documents écrits

Là aussi de nombreuses formules ont été expérimentées. Jusqu'en 1970-1971, leur rôle a toujours été défini de la même manière ; complément des documents télévisuels pour le soutien des travaux de groupes. Selon les années, ils sont plus ou moins nombreux et diversifiés tandis qu'en 1970-1971 et, plus encore ensuite, leur rôle est considérablement modifié : ils deviennent des moyens d'informer les agriculteurs sur le programme T.P.R. et de prolonger le processus de sensibilisation induit dans le film par des commentaires sur le fond.

Leur forme ainsi que leur mode de diffusion s'en trouvent transformés et il est intéressant de comparer deux stades de la conception des documents écrits : celui des "combinés" (1968-1969 et 1969-1970) et celui qui commence en 1971, où le document écrit prend une forme et un mode de diffusion "journalistique" :

"Les combinés" sont le point extrême d'une tentative d'assurer la totalité du processus pédagogique par la documentation audiovisuelle et écrite ;

. avant la journée, un document de sensibilisation utilisait l'image pour mettre en relief un texte très simple où figu-

raient une analyse du scénario du film, les idées fondamentales de l'unité de travail et un certain nombre de pistes de réflexion permettant d'amorcer le travail personnel et le travail de groupe. Ce dépliant était remis gratuitement à tous les participants deux semaines avant l'émission (c'est-à-dire lors de l'émission précédente). Il avait ainsi un rôle d'information, dans l'entourage immédiat du téléparticipant (voisins, parents, etc.).

. Pendant la journée, un document collectif (dit de référence) où l'image jouait le rôle le plus important, transition entre le document "écrit" proprement dit et le document télévisuel, se présentait sous forme d'affichettes faisant ressortir un certain nombre d'idées-force qui tout au long de la journée étaient "visibles" pour les participants.

. Après la journée, les documents d'accompagnement constituaient des ouvrages complets, ne s'adressant qu'aux gens désireux d'approfondir davantage le sujet traité. Alors que les documents précédents présentaient essentiellement des faits et des idées-force, ceux-ci sont plus théoriques et essayent de replacer les faits dans leur contexte fondamental. Le texte est établi par le responsable du film en continuité avec celui-ci.

Ce document d'abord trop dense et trop "universitaire" fut réduit en 1969-1970 à un volume restreint (20 pages) et à un contenu plus simple, plus facile d'accès.

Le type de document distribué aux téléparticipants a dû évoluer en même temps que la transformation du "centre d'accueil" structuré en "groupe de réception" constitué spontanément. En effet, la distribution des documents ne pouvait plus se faire collectivement puisque les groupes n'étaient pas connus à priori. En conséquence, seule une diffusion individuelle était envisageable et rien ne différenciait alors le document T.P.R. d'un périodique de presse ainsi est né le journal TELE-CONTACT dont sept numéros furent diffusés de septembre 1970 à mars 1971. Par sa présentation du type "hebdomadaire", il joue essentiellement un rôle de sensibilisation et d'information des abonnés, de complément au niveau des contenus, par rapport à l'émission. Restait la difficulté de parvenir à un taux

satisfaisant d'abonnements, les agriculteurs montrant quelque résistance à ajouter TELE-CONTACT à l'abondante presse professionnelle agricole locale auquelle ils sont généralement abonnés. Depuis 1971-1972, l'insertion des documents écrits dans cette presse spécialisée, sous forme d'articles au style "journalistique", permet de toucher et d'avertir avant chaque journée T.P.R. un large public, selon les sources d'information qui sont les siennes et le style auquel il est accoutumé.

VI - PRODUCTION

Il est significatif de mettre en regard l'évolution de la participation des agriculteurs à la conception des produits, au sein des équipes pédagogiques, avec l'évolution de la démarche pédagogique et les différents types de documents filmés réalisés ; on peut distinguer grossièrement trois périodes :

- L'ère des "pédagogues"

En 1966 et jusqu'en 1969, c'est l'université qui prend en charge les contenus, illustrant consciencieusement le thème traité par des interviews de spécialistes, des reportages, des montages pédagogiques accompagnés d'un commentaire etc. Leur forme didactique et leur style documentaire objectif et complet s'allient mal avec la préoccupation de s'adresser à un public qui n'est pas encore touché par le réseau des organisations agricoles ; seule une réception encadrée en centres d'accueil (public captif) convient à ce type de cours filmés.

- L'ère des"agriculteurs"

De 1969 à 1971, ce sont les agriculteurs motivés, c'est-à-dire généralement les responsables locaux bien informés, déjà présents au stade de la programmation (comité d'orientation), qui assument la conception des films, depuis le choix du thème jusqu'aux moyens de l'illustrer. Cela revient

encore à privilégier le niveau des contenus par rapport à celui des modes de traitement télévisuels, le réalisateur n'intervenant qu'à la fin du processus de production pour mettre en images un scénario préparé sans lui. Ces agriculteurs de pointe commettent donc les mêmes erreurs que les pédagogues précédents, ne sachant pas trouver un langage adapté au medium ni au public visé, assez différent d'eux par définition : isolé, peu informé, résistant au changement.

- L'ère de la "télévision"

Depuis 1971-1972, on assiste à une plus grande séparation des tâches entre programmation, production et réalisation (cf organisation), avec parallèlement, une volonté de redonner toute son importance à la dimension proprement télévisuelle des documents. Les thèmes sont choisis toujours par les agriculteurs mais le réalisateur a l'initiative des modes de présentation ; le reportage, le style "cinéma-vérité" sont utilisés pour enregistrer des "tranches de vie" dans des exploitations agricoles, pour dresser des portraits d'agriculteurs, ce qui favorise tous les rapprochements de la part des spectateurs ; cette nouvelle adéquation entre la forme attrayante des films et la démarche pédagogique de sensibilisation converge avec l'évolution des autres éléments du système : documents écrits sous forme d'articles insérés dans la presse professionnelle, télé-débats moins rigides et surtout, réception de moins en moins structurée ; le public n'est plus encadré ni captif, il faut avant tout le convaincre de laisser ouvert son récepteur et gagner son attention.

Pour aller plus loin encore, on peut penser que Télé-Promotion Rurale ne doit pas craindre de s'inspirer de la "grande télé" : certains feuilletons sont parvenus à mobiliser les agriculteurs mieux que n'importe qu'elle émission à haute teneur informative. Une certaine forme de "dramatisation" n'est sans doute pas à rejeter, du moins dans une première phase de sensibilisation, étant bien entendu que cette phase ne peut jamais remplacer celle de formation proprement dite.

VII - RECEPTION

Dans les premiers temps, le public réel de Télé-Promotion Rurale était celui qui se réunissait pour assister aux journées T.P.R. Seuls étaient considérés comme participants ceux qui se regroupaient dans des centres d'accueil avec la présence d'un animateur pour qu'une réflexion ultérieure de groupe soit favorisée.

. Pendant les quatre premières années, les centres d'accueil étant très structurés, la formation des animateurs tint une grande place dans l'action du centre technique et pédagogique de Rennes. Cette formation prit la forme de stages obligatoires qui portaient sur deux points :
- une initiation aux techniques d'animation de groupe et à l'utilisation pédagogique de l'image,
- l'enseignement "spécifique T.P.R." du contenu des émissions et des documents du cycle.
De plus, en 1968-1969, le Centre Pédagogique prépara 2 émissions présentant les 6 films du cycle et une série de 18 émissions de 20 minutes regroupées en six séances de travail et traitant d'un certain nombre de problèmes techniques en relation avec le thème du cycle programmé (l'élevage dans l'Ouest face au Marché Commun).
En 1969-1970, s'ajoutant à la formation dans les départements et à une émission spéciale de présentation du cycle "organiser, gérer, développer", une série de cours de gestion à l'intention des animateurs fut diffusée, ce qui permit ensuite de tenter une expérience d'évaluation par tests et exercices corrigés par ordinateur.

. En 1970-1971, ce type de réception très structurée a été modifiée car elle ne permettait pas de toucher la masse des ruraux mais seulement les catégories déjà touchées par les autres instances de promotion agricole. La création spontanée de groupes plus ou moins informels fut encouragée et en conséquence directe, la notion d'animateur devint beaucoup plus floue, ceux qui existaient ne pouvant être connus. La formation d'animateur fut abandonnée cette année là, et cela paraît inévitable si on abandonne l'idée d'une réception collective structurée et privilégiée pour tenter d'atteindre les individus chez eux. Nous voyons là l'intersection entre les objectifs, le public visé et le type de réception envisagée, la forme de l'existence même de certains types d'émissions.

Toujours à propos des animateurs, il faut signaler la diversité de leur provenance professionnelle. Si, en 1966-1967, on trouvait 10 % d'agriculteurs pour 90 % d'agents d'organisations agricoles, techniciens et enseignants, la proportion d'agriculteurs s'accroissait d'année en année, atteignant 22 % en 1969-1970. On peut penser que ce chiffre a été plus élevé encore en 1970-1971 puisque les groupes de réception n'étaient en général plus en relation avec les organisations professionnelles agricoles, mais la notion d'animateur étant devenue plus indistincte nous ne disposons d'aucun pourcentage. On constate donc un intérêt croissant pour l'auto-animation des groupes d'agriculteurs, et une enquête réalisée en 1968 fit ressortir qu'environ un agriculteur sur quatre accepterait éventuellement d'animer un centre d'accueil. Il semble donc ici que l'action de Télé-Promotion Rurale ait eu un rôle positif dans la mesure où elle a permis à des agriculteurs de prendre conscience de leur rôle éventuel de leader et d'animateur.

VIII - EVALUATION - RECHERCHE

L'évaluation est entreprise à deux niveaux : niveau régional, niveau national.

Ces deux échelons ne sont pas indépendants l'un de l'autre, l'évaluation régionale tient compte pour une bonne part des projets nationaux.

L'évaluation régionale est mise au point par la région concernée : elle a un caractère assez ponctuel (réactions immédiatement après une émission par exemple) et essentiellement qualitative. Elle s'effectue la plupart du temps par l'intermédiaire des correspondants départementaux ou cantonaux de T.P.R., en tout cas avec le concours des organisations agricoles qui s'intéressent à T.P.R. : elles fournissent une liste d'agriculteurs, de salariés agricoles ou d'aides familiaux à qui sont envoyés la plupart du temps un questionnaire classique sur les opinions, les désirs concernant les actions entreprises et les émissions diffusées.

L'objectif étant la recherche de réactions qualitatives à chaud , la représentativité absolue de l'échantillon n'est pas la préoccupation majeure des responsables de cette évaluation. Au niveau national, une évaluation plus complète et plus onéreuse est entreprise en collaboration avec le Service des études d'opinion de l'O.R.T.F. et le concours d'un organisme de sondage (IFOP, SOFRES ou Institut Lavialle). L'organisme de sondage fournit l'échantillon représentatif du public visé pour chacune des régions T.P.R. Des enquêteurs se rendent dans les régions et interviewent les personnes choisies sur des questions d'ordre quantitatif (audience et notoriété d'un ensemble d'émissions) et qualitatif (opinions générales et souhaits).

L'écoute collective est quantifiée par rapport à l'écoute individuelle, la lecture des articles T.P.R. est rapprochée de l'écoute des émissions.

L'évaluation nationale est réalisée en deux vagues :
- l'une en milieu de cycle
- l'autre en fin de cycle

Le bilan final de chacun de ces deux niveaux d'évaluation est effectué vers le mois d'avril de chaque année : il permet une remise en cause et un réajustement éventuel des actions entreprises d'une année sur l'autre.

T.P.R. ne possède pas de service de recherche : seul un psychologue de l'Institut National de Promotion Agricole de Rennes a entrepris en 1972 une recherche sous contrat pour T.P.R. : son thème de recherche est "l'impact de l'image télévisée dans la pédagogie de T.P.R." (1) ; en essayant d'utiliser l'apport psychanalytique dans une analyse de la nature de l'image télévisée, du récepteur éventuel et des représentations qu'ont les agriculteurs de la télévision, cette recherche veut contribuer à mieux maîtriser l'utilisation de l'image télévisée à des fins de pédagogie d'adulte.

---

(1) J. Yves Merrien Entre le spectacle et la réalité, INPAR 1974

Les résultats de l'évaluation

1 - Mesure de l'audience

La mesure de l'audience T.P.R. s'effectue à plusieurs niveaux : nombre de centres d'accueil, nombre de personnes touchées, nombre moyen d'émissions suivies par participants, etc.

Centres d'accueils

Année	Nombre de départements	Nombre de centres déclarés
1966/1967	16	180
1967/1968	20	336
1968/1969	20	388
1969/1970	34 (Ouest + Sud-Ouest)	598
1970/1971	41	

Après un accroissement rapide du nombre de centres d'accueil dans les trois premières années, on assiste à un fléchissement la quatrième année dans l'Ouest. Il est impossible d'évaluer le nombre de groupes de réception à partir de la cinquième année, ceux-ci devenant informels comme nous l'avons souligné. Pour tous les tableaux comparatifs de l'audience entre les différentes années, on retrouvera la même restriction qui mène à considérer à part le dernier cycle.

Nombre de personnes touchées dans les groupes de réception

Année	Départements	nombre de pers. touchées dans les groupes
1966/1967	16	5961
1967/1968	20	8716
1968/1969	20	8900
1969/1970	34	9950 (6700 = 3250)
1970/1971	41	9500 (6500 = 3000)

Le nombre de personnes touchées est en constante augmentation ; mais cela est visiblement en relation avec l'extension de la zone T.P.R.. En effet, indépendamment de ce facteur, le fléchissement est net après la première année.

Réception individuelle

En 1972-1973, 30 % des chefs d'exploitation disposant de la télévision dans les régions T.P.R. ont suivi au moins une émission de la série sensibilisation. Cela fait un total de 300 000 exploitants. De grandes disparités peuvent cependant être observées : cette audience varie considérablement d'une région à l'autre : il semble que ces écarts soient dûs pour une bonne part à l'information préalable apportée ou non par la presse agricole où générale locale et par la télévision régionale. Dans l'une des régions ou l'information concernant la diffusion des émissions a été insuffisante l'audience a été très faible: 12 % seulement des agriculteurs ont suivi une des émissions et l'auditoire réel, est, pour une bonne part, tombé par hasard sur les émissions. En revanche, dans une autre région où les agriculteurs avaient été informés longtemps à l'avance de l'existence des émissions, essentiellement par la presse agricole locale, l'audience à atteint les 57 %.

Nombre d'émissions suivies par les participants

Année	nombre de journées moyen par participant, calculé sur la base d'un cycle de six journées
1966/1967	2,13
1967/1968	3,23
1968/1969	3,36
1969/1970	3,37 Ouest, 3,45 Sud-Ouest
1970/1971	3,72 Ouest, 2,88 Sud-Ouest
1971/1972	2,50

Ce nombre n'a cessé de s'accroître : ceux qui avaient véritablement le désir de s'intéresser aux journées T.P.R. ont vu l'intérêt de suivre plus complètement un cycle :

autrement dit, la perte quantitative d'écoute de groupe, que nous avons constatée tout à l'heure, fut compensée dans l'Ouest par un gain de qualité, de fidélité au cycle dans sa continuité.

2 - Composition du public touché

Les caractéristiques de la population des télé-participants font ressortir certains éléments fondamentaux :

- La participation féminine fut nettement minoritaire dans l'Ouest, ne représentant que le quart de la participation totale et moins encore pour l'année 1970-1971 (13,5 %). Cela peut sans doute s'expliquer par la désintégration voulue du réseau d'accueil et par le mode d'enquête qui en a découlé : on peut en effet considérer que beaucoup de femmes accompagnaient auparavant leur mari au centre d'accueil, structure reconnue et officielle. A partir du moment où l'initiative de création des groupes fut libre, les femmes "n'osèrent" plus participer à ces groupes informels qui sont habituellement l'apanage des hommes (dans les cafés, par exemple). Par ailleurs, le questionnaire individuel envoyé en fin de cycle favorisa les envois de réponses de "chefs de famille".

Dans le Sud-Ouest, les femmes se sentent encore moins concernées par T.P.R. que dans l'Ouest (17 %) : il faut peut-être voir là le reflet de caractères psychosociologiques locaux !

- La population des participants T.P.R. est jeune, avec 50 % de moins de 30 ans dans les deux régions. En 1970 on a remarqué néanmoins un vieillissement léger mais continu depuis les premières années qui est inquiétant si où on l'interprête comme une incapacité du système à offrir aux jeunes une vision assez dynamique assez hardie de la société rurale pour les retenir.

- Niveau de formation

Si le nombre de participants ayant suivi un enseignement supérieur reste très faible et minoritaire, on peut constater cependant au cours des cycles une baisse de participation de ceux qui ont une faible formation de base. Dans la mesure où l'objectif de T.P.R. était de sensibiliser des agriculteurs habituellement non touchés par les institutions de formation traditionnelle, il était espéré une proportion élevée de ces participants de bas niveau d'instruction, ce qui ne se vérifie donc pas. Doit-on voir la conséquence de ce qui a caractérisé l'expérience trop longtemps : caractère trop universitaire des émissions, langage trop abstrait des spécialistes du télé-débat, évocation de thèmes trop extérieurs aux préoccupations immédiates des agriculteurs ? Nous touchons du doigt ici la grande difficulté pour un système tel que T.P.R. d'atteindre les agriculteurs ayant une formation de base réduite.

- Profession

70 % des participants sont des agriculteurs, le reste se répartissant entre étudiants (15 %) techniciens et enseignants (15 %). Cela montre qu'il serait plus judicieux de parler de Télé-Promotion Agricole plutôt que de Télé-Promotion Rurale. Par ailleurs, le pourcentage des salariés agricoles (inférieur à 2 %) est particulièrement faible par rapport à celui des exploitants et aides familiaux : cela traduit le désir plus ou moins conscient, chez les auteurs des films et les spécialistes du Télé-débat, de s'adresser essentiellement aux chefs d'exploitation, comme le fait habituellement une formation en milieu agricole.

La proportion d'élèves d'écoles d'agriculture a augmenté au cours des premières années (de 6 à 16 %) : cela confirme sans doute le caractère "rationnel" des films T.P.R. de cette époque, plus adapté aux étudiants qu'à des travailleurs de faible formation générale, car cette tendance ne s'est pas confirmée par la suite.

Enfin, il ne faut pas négliger la proportion des techniciens et enseignants qui voyant en T.P.R. un outil professionnel utile, et, ayant un réel pouvoir d'entraînement sur le milieu rural, furent des intermédiaires privilégiés pour l'action T.P.R.

- Engagement dans les organisations professionnelles agricoles et niveau de responsabilité

Année	aucune	locale	cantonale	départ^{ale}	rég^{ale}	nat^{ale}
66/67	47,5 %	20,9 %	18,5 %	2,3 %	9,1 %	1,7 %
67/68	57 %	17,9 %	15 %	1,6 %	7,5 %	0,6 %
69/70	58,3 %	20,5 %	14,2 %	6,2 %		
70/71	57 %			43 %	0,8 %	
dont non adhérents	27 % de					

On peut noter une augmentation puis une relative stabilisation du nombre des participants non engagés dans les organisations professionnelles agricoles, ce qui est encourageant si l'on songe à l'objectif de T.P.R. : atteindre le public habituellement non touché par les organismes agricoles. Cependant, la proportion des responsables, à quelque niveau que ce soit reste considérable.

Ainsi, nous ne pouvons considérer que la télévision a été l'outil de "sensibilisation de masse" souhaité dans le mesure où la proportion des responsables d'organisation professionnelles agricoles dans le public T.P.R. était plus forte qu'au sein de la population active totale. Malgré tout, il reste indéniable qu'à travers cette majorité de non-responsables, T.P.R. a réussi à atteindre une frange de public qu'aucune action de formation habituelle ne parvient à effleurer ; il faut surtout voir cette catégorie dans les 26 % de non-adhérents, non responsables qui participent à tous l'Ouest en 1970-1971. Même si ce public est très peu important en nombre, cela représente un résultat notable, vu l'extrême difficulté qu'il y a à l'atteindre habituellement. Il faut remarquer enfin que le Sud-Ouest s'est montré moins "populaire" dans sa fréquentation

que l'Ouest : peut-être est-ce là l'empreinte d'une plus grande implication des organisations professionnelles dans la marche quotidienne de T.P.R. à Toulouse qu'à Rennes, qui a pu provoquer une restriction de l'ouverture vers un public nouveau.

CONCLUSION

Tous ces résultats convergent dans le même sens ; le public réel de Télé-Promotion Rurale est, culturellement et économiquement, plus "en pointe" que le public-cible, ce qui pose des problèmes d'adéquation entre contenus, formes et objectifs.

La réorientation vers une écoute moins encadrée, l'insertion de documents dans une presse déjà implantée dans le milieu ont été des progrès importants vers la réalisation des objectifs initiaux. De plus, l'évolution formelle des documents télévisés vers une expression plus personnalisée, moins exhaustive des problèmes, le désir de sortir des poncifs, d'être plus proche de la vie réelle des spectateurs ont renouvelé le style T.P.R. qui prend un aspect plus "accrocheur", ce qui est parfaitement cohérent avec sa mission. D'ailleurs l'année 1973-1974 verra sans doute apparaître sur l'ensemble des régions des formules tout-à-fait nouvelles et originales d'utilisation des media.

Reste entier le problème de l'évaluation externe, à savoir : le public touché est-il réellement changé par Télé-Promotion Rurale et en quel sens ? Ce qui revient à s'interroger sur les finalités de l'expérience : est-ce qu'il s'agit essentiellement de sensibiliser des agriculteurs désemparés et de les conduire vers les sessions de formation entreprises par les organisations professionnelles agricoles sur le plan local et régional ? S'agit-il, plus profondément de les aider à analyser leur situation à travers une meilleure perception des rapports socio économiques du milieu et de leur donner ainsi des moyens d'agir à un niveau ou à un autre sur cette réalité qui est la leur ?

Autant de questions qui partagent sans doute les responsables des différentes régions et qui restent jusqu'alors sans réponse ; de toutes façons comment mesurer l'impact profond d'une telle opération sur le comportement des agriculteurs, comment isoler la variable "sensibilisation par la télé-promotion rurale" de l'ensemble des autres variables qui intéragissent à tous moments dans la représentation que les ruraux se font de leur devenir, de leur place dans la société contemporaine (autres sources d'informations, évolution des marchés, fluctuations du niveau de vie, insertion des jeunes, etc) ? Le problème d'une telle évaluation reste entier et ne peut sans doute se poser légitimement qu'à l'intérieur du champ plus global d'une analyse historique de la condition paysanne contemporaine.

L'INSTITUT DE TECHNOLOGIE AGRICOLE DE MOSTAGANEM

La création de l'Institut fut décidée, en juillet 1969, par le gouvernement algérien. En octobre de la même année avait lieu le recrutement des premiers élèves et dès janvier sont enregistrées les premières émissions de télévision, tandis que les élèves suivent un stage d'imprégnation à l'extérieur. En avril 1970, l'Institut fonctionne normalement avec un circuit fermé de télévision comme principal medium d'enseignement.

I - OBJECTIFS

L'expérience engagée depuis 1969 par le gouvernement algérien avec la création de l'I.T.A. de Mostaganem doit être replacée dans un cadre général si l'on veut comprendre le rôle qu'y joue l'important ensemble de télévision en circuit fermé mis en place avec le concours pédagogique et technique d'organismes français placés sous la tutelle de la Caisse Centrale de Coopération Economique, comme le B.D.P.A. et l'AUDECAM.

En ce qui concerne l'agriculture, le Plan Quadriennal algérien (1969) a décidé de donner la priorité au secteur autogéré, mis en place depuis 1963 mais qui n'a pu encore donner tous les résultats escomptés en raison du manque de cadres. La tâche assignée à l'Institut de Technologie Agricole est de former, d'ici 1980, les 4 000 à 6 000 ingénieurs agronomes d'application nécessaires au développement de l'agriculture algérienne, quelque soit leur spécialisation. La majeure partie sera versée dans le cadre de l'agriculture autogérée ; une autre partie prendra en charge à son tour la formation, dans l'étape suivante, d'agents de maîtrise, ce qui permettra "l'algérianisation" rapide du système.

N.B. - Fiche rédigée en août 1973, d'après un entretien avec Jean AGNEL, responsable de la formation des formateurs à Mostaganem.

La durée de la scolarisation est fixée à quatre ans et l'I.T.A. recrute au niveau de la fin d'une première de lycée : les quatre ans d'études correspondent à l'obtention d'un diplôme d'ingénieur d'application "niveau 5" (les ingénieurs de conception "niveau 6" étant formés à l'Institut National d'Agronomie d'El Harrach, à Alger).

Chaque promotion est d'environ mille élèves et il s'agit donc d'un enseignement de masse à dispenser dans un lieu unique. La solution de la télévision a été envisagée tout d'abord comme moyen de démultiplication et de stockage des informations : moins d'experts et de professeurs pour beaucoup plus d'élèves. En outre, cet instrument devait favoriser l'adhésion de l'enseignement à la réalité du monde rural algérien (reportages, documents, etc.), et renforcer ainsi la politique d'alternance terrain/institut avec les nombreux stages organisés dans l'univers professionnel : l'I.T.A. a pour mission de former des professionnels adaptés aux besoins du pays.

II - INSTITUTIONS RESPONSABLES ET ORGANIGRAMME

Le ministère de l'Agriculture et de la Réforme Agraire Algérienne est le maître d'oeuvre et le responsable du système. C'est le seul partenaire algérien de l'I.T.A. qui se trouve ainsi très autonome face au système éducatif traditionnel.

Du côté français, l'interlocuteur unique du Ministre en matière de coopération technique est la Caisse Centrale de Coopération Economique qui joue à la fois le rôle de banque de développement (crédits disponibles) et de promoteur, dans la mesure où elle ne fait que sous-traiter avec les organismes français (B.D.P.A., AUDECAM) ou avec la coopération bilatéralle classique (Quai d'Orsay) pour les problèmes de prestations de personnels. Ces organismes ont été associés dès le départ de l'opération, ne se contentant pas d'envoyer experts et matériels, mais étudiant l'implantation des services avec le Ministère algérien. Chacune des prestations qu'ils fournissent peut ainsi être resituée en fonction des objectifs généraux de l'opération. Selon

les services à assurer, ont été constituées des équipes qui sont responsables globalement devant les Autorités algériennes et devant la Caisse Centrale de Coopération Economique qui est en quelque sorte le gérant de l'opération, pour la partie française.

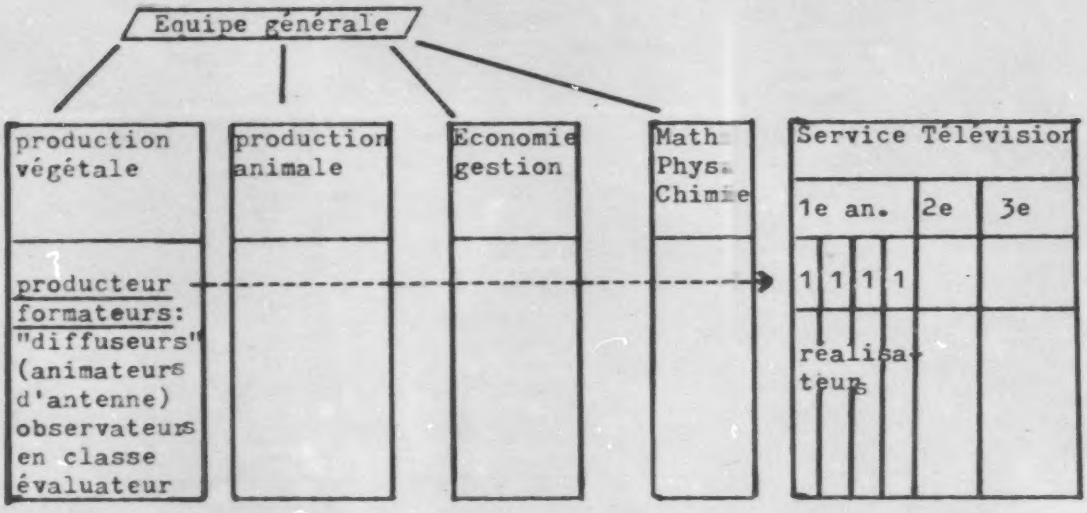
La principale forme de collaboration de la Radio-Télévision d'Alger consiste à assurer le contrôle technique des installations de l'I.T.A. Elle est donc associée pour les questions concernant l'équipement mais ne participe ni aux responsabilités de programmation ni à celles de production-réalisation.

Les fonctions pédagogiques sont assumées actuellement par trois types de personnes : tout d'abord la direction générale est composée de quatre responsables algériens (ingénieurs agronomes de conception issus de l'Institut d'El Harrach d'Alger) ; puis 180 coopérants techniques qui forment la grosse masse des cadres pédagogiques, français pour la plupart, responsables des fonctions de production, de diffusion et de feed-back ; enfin, quatre ou cinq formateurs algériens dont le niveau est celui de l'école pratique (enseignement secondaire court).

Cette répartition est néanmoins provisoire puisque le but des promoteurs de l'Institut est d'en faire quelque chose d'authentiquement national. L'algérianisation des cadres doit être pratiquement réalisée en 1975 et dès l'an prochain, une partie de la première promotion "sortante" sera réinvestie dans la formation après leur service national obligatoire.

Les pédagogues sont regroupés par année et par matières. Ainsi pour la première année, il y a quatre équipes correspondant aux quatre disciplines enseignées, chapeautées par une équipe générale comprenant un responsable, un pédagogue-coordonateur chargé des programmes de 1ère année, un gestionnaire général :

Structure pédagogique pour la première année



A l'intérieur de chaque équipe, la répartition des rôles a été très mobile selon les années, allant de structures très démultipliées où les fonctions de programmation-production-diffusion-évaluation-feed-back étaient nettement séparées jusqu'à des organisations informelles où tout le monde assume un peu toutes les fonctions. Il s'avère en définitive que les enseignants ont beaucoup de difficultés à s'insérer dans un organigramme séparant trop les fonctions car ils ne sont pas préparés à une telle division du travail, venant soit du monde de l'agriculture soit de l'enseignement. Par contre, si on ne brise pas suffisamment la fonction pédagogique traditionnelle en respectant la polyvalence de chacun, on observe une récession dans l'utilisation de la télévision et la tendance à se rapprocher d'un enseignement classique ; les fonctions de production et de feed-back étant escamotées, les enseignants ont la constante tentation de se passer de la télévision car ils la maîtrisent mal et l'accroissement du nombre d'"observateurs" dans les classes est significatif.

L'équilibre intermédiaire, vers lequel tendent les équipes, distingue les producteurs, qui préparent les cours télévisés suffisamment à l'avance et n'ont aucun contact avec

les étudiants de l'ensemble des autres formateurs - animateurs d'antenne, observateurs en classe - plus centrés sur l'immédiateté de l'action pédagogique tout en travaillant en relation étroite avec les premiers.

La seule fonction stable est celle de réalisation et le service de télévision regroupe la dizaine de réalisateurs de l'I.T.A., les techniciens et les spécialistes des autres media utilisés : cinéma, photo, graphisme, etc. A chaque discipline de chaque année correspond un réalisateur associé.

III - FINANCEMENT

Le Gouvernement algérien finance non seulement l'ensemble des investissements et des personnels algériens mais aussi l'ensemble des personnels français, sur la base de 2 000 dinars mensuels (environ 2 000 francs) pour chaque agent de coopération civile. Ainsi la part du financement français n'est que de la différence entre les 2 000 F et le salaire réel des coopérants. De plus, la Caisse Centrale consent des prêts à l'I.T.A. pour faciliter les achats de matériel en France.

IV - DIFFUSION

Il n'y a pas de diffusion hertzienne mais seulement un circuit fermé de télévision câblée. L'installation permet de distribuer neuf programmes différents : (direct, différé, télécinéma, Radio-Télévision Algérienne, etc) dans cent classes avec une possibilité de trois ou quatre diffusions en direct simultanées.

Chaque classe (comprenant 15-20 élèves) est équipée de deux récepteurs avec deux enceintes sonores distinctes et d'un interphone qui la relie au studio d'animation en direct, permettant un feed-back immédiat. Le rythme quotidien de diffusion pour l'ensemble des cours est de 6-8 émissions de dix minutes par jour. En outre, quatre amphithéâtres sont équipés de récepteurs de télévision et de projecteurs 16 mm.

V - PROGRAMMATION

- Le cursus scolaire comprend trois grandes étapes :

. les deux premières années, dites de tronc commun, où tous les étudiants suivent le même enseignement ; informations techniques élémentaires sur le monde rural et formation méthodologique.

. La troisième année où les étudiants se scindent en huit sections de spécialisation.

. La quatrième année se passe presque entièrement sur le terrain, en situation préprofessionnelle. Les "équipages" pluridisciplinaires formés d'étudiants et de pédagogues, travaillent chacun sur un thème et dans un lieu donnés, selon la politique de développement du pays.

- Le rôle de la télévision est différent pour le tronc commun et pour les deux années suivantes. En 3ème année, elle est surtout utilisée comme véhicule d'informations extérieures et d'appui aux contenus, diffusés à la demande du groupe spécialisé encadré par un animateur. En 4ème année, elle est utilisée comme instrument pour rendre compte des travaux de chaque équipe dans des émissions de synthèse et moyen d'intercommunication,en permettant ainsi un feed-back entre les équipages.

Pour le tronc commun, l'aspect transmission de contenus est très secondaire par rapport au rôle d'animation, de soutien des activités de chaque classe, d'illustration et surtout de sensibilisation et de motivation aux thèmes abordés en faisant appel aux différentes techniques de télévision (reportages, interviews, dessins animés, etc.). C'est la télévision qui accueille les élèves en classe, leur donne les points essentiels du déroulement de la journée, propose un bilan de la séance précédente, donne des informations méthodologiques nécessaires au cours d'une première émission en direct de dix minutes. A partir de là, la programmation varie d'une séance à l'autre : il

peut y avoir une émission enregistrée d'environ dix minutes présentant le sujet à traiter, indiquant les pistes de réflexion à la suite de laquelle les étudiants travaillent : lecture, exercices, élaboration de dossier, etc.

Les interventions en direct sont assurées par une équipe d'animation centrale, présente dans le studio d'intervention, avec un ou plusieurs animateurs et spécialistes du sujet traité.

Le déroulement de chaque séance est fonction du sujet traité et des réactions des étudiants aux documents et aux exercices proposés. Ils peuvent communiquer avec l'équipe d'animation centrale par interphone (un par classe), par téléphone (un par étage) ou en envoyant un représentant et ainsi, l'équipe de "diffusion" est informée minute par minute de la situation en classe et intervient éventuellement sur la programmation de la séance, en modifiant le chrono ou en apportant des informations complémentaires. De même le bilan de chaque séance se fait par ce système d'intercommunication, avec retour audiovisuel dans chaque classe.

De plus, les formateurs prennent en charge l'observation systématique dans les classes. La diminution des animateurs en classe correspond à l'utilisation intense de la télévision tandis qu'une récession dans l'emploi systématique de celle-ci s'accompagne du retour du personnel enseignant dans les classes pour assurer un feed-back à la diffusion (vers l'équipe d'animation centrale) et à la production. Ils n'ont en aucun cas à transmettre des contenus d'enseignement ou à imposer un rythme de travail dans les classes.

Chaque séance ou "module" comprend ainsi deux à trois interventions télévisées de 10-15' suivies de phases d'exploitations et la télévision est en quelque sorte encadrement permanent et support d'enseignement programmé collectif puisque tous les élèves d'une même année (dans 25-30 classes différentes) travaillent au même rythme et sans enseignants, au sens traditionnel du terme.

La fabrication des documents écrits est aussi prise en charge par le producteur des équipes pédagogiques ; cette production écrite est relativement importante : environ 15 pages pour chaque séance de travail qui sont distribuées aux étudiants en début de séance, supports pour les contenus, les exercices, etc. Outre les fonctions pédagogiques liées à l'utilisation de la télévision - animation en direct, observation en classe - les formateurs assurent l'encadrement des nombreux stages d'imprégnation organisés par l'I.T.A. dans l'univers professionnel.

On peut donc dire que la télévision à l'I.T.A. de Mostaganem est à la fois marginale et fondamentale :

- marginale parce que les techniques audiovisuelles représentent une somme de moyens utilisables au même titre que d'autres moyens : documents imprimés, exercices, travaux pratiques, stages, qui ne sont pas annexés à la production télévisuelle.

- fondamentale parce que rompant la relation d'enseignement traditionnel en modifiant radicalement le rôle et les attitudes des enseignants, ceux-ci devenant producteurs, "diffuseurs" (en direct) ou observateurs dans les classes.

VI - PRODUCTION

L'unité complexe de production télévisuelle est constituée par :

- une unité principale :

. deux studios d'enregistrement équipés chacun de 3 caméras et deux télé-lecteurs de documents

. une régie technique d'enregistrement comprenant un pupitre image à 10 entrées et une console son à 24 entrées

. deux télécinémas 16 mm

- des unités périphériques :

. deux caméras de cinéma 16 mm

. une table de montage

. un magnétophone professionnel de reportage

. un laboratoire de développement photo et cinéma

. un atelier graphisme et décors

. une cellule de maintenance technique

- deux studios d'intervention en direct dotés de caméras, lecteur de documents et télécinéma.

Jusqu'en 1972, seul le cinéma était utilisé à l'extérieur mais à la rentrée 1973, l'I.T.A. disposera de magnétoscopes portables (vidéo légère).

Tandis que les producteurs sont des pédagogues (enseignants ou agronomes), les réalisateurs sont vraiment des professionnels de télévision issus de divers systèmes de télévision : Télé-Niger, R.T.A., O.R.T.F., etc. Ils travaillent comme s'ils diffusaient sur ondes et n'ont pas tendance à rétrécir la situation pédagogique. Ils considèrent les étudiants de l'I.T.A. comme un public d'un certain niveau et non comme "leurs classes avec leurs élèves". En cela, et parce qu'ils constituent la fonction la plus stable des fonctions de production de l'I.T.A., ils sont vraiment catalyseurs pour l'ensemble du système de l'I.T.A. et rien ne peut se faire sans tenir compte de leur optique professionnelle : source de perturbations et de résistance pour certains pédagogues démissionnaires mais révélateurs pour ceux qui se sont adaptés. Le plus souvent, les émissions sont le résultat d'une association producteur-réalisateur dès l'étape de la programmation. Chaque réalisateur a un plan de travail préparé à l'avance et orienté sur telle année et sur telle discipline à l'intérieur de l'année.

Pour ce qui concerne les autres personnels de télévision, l'I.T.A. a trouvé parmi l'effectif d'une petite troupe de théâtre de Mostaganem ayant travaillé plusieurs années au T.N.A. (Théâtre National Algérien) le premier noyau de l'équipe algérienne de télévision à l'I.T.A. : comédiens régisseurs, décorateurs, musiciens se sont formés sur le tas et sont devenus assistants ou chefs de production, ingénieurs du son, photographes, etc. Le personnel de production est aujourd'hui algérien à plus de 80 % mais le recrutement local reste problématique en ce qui concerne la relève des ingénieurs (maintenance, électronique) et des personnels d'exploitation qui seront entièrement à former. La solution envisagée depuis 1972 est de confier la formation de certains personnels dans le cadre de l'I.T.A. à un formateur affecté quasi exclusivement à cette tâche pendant un temps donné. D'autre part des stages "à la carte" sont organisés en France (O.R.T.F., OFRATEME) pour certains responsables de service et assistants-réalisateurs.

En ce qui concerne leur avenir, il fallut de longs mois d'efforts pour obtenir que l'expérience professionnelle tienne lieu de diplôme et permette à la majorité des agents TV d'accéder à un statut de contractuels de la Fonction Publique. En effet, à l'époque où l'I.T.A. fut créé, n'apparaissaient pas dans les grilles de la Fonction Publique, dont relève le Ministère de l'Agriculture, de postes aussi particuliers que opérateur de prise de vues, preneur de son, etc. De plus, le bas niveau des salaires pratiqués à l'I.T.A. et l'éloignement de Mostaganem par rapport à Alger où se trouvaient concentrés pratiquement tous les personnels de production (R.T.A.) rendaient problématique le recrutement de techniciens qualifiés et de diplômés d'écoles de cinéma étrangères qui pouvaient prétendre d'emblée à des postes plus rémunérateurs et prometteurs.

Néanmoins, le personnel sera algérianisé à 90 % en 1975 et la production sera dans sa majorité stabilisée et stockée en cinémathèque, après validation.

Les étudiants participent incidemment à la production, mais au sein de groupes organisés - comme le comité de

soutien à la réforme agraire - plutôt qu'à titre individuel. Surtout, les étudiants de troisième année participent de plus en plus à la formation des premières années, et donc, à la production des émissions qui leur sont destinées. La "participation" des élèves à leur propre enseignement a fait l'objet de nombreuses tentatives (expérience d'"autogestion") mais celles-ci ont toujours été ponctuelles, limitées et éphémères.

L'éventail des émissions produites à l'I.T.A. est très large, depuis le présentateur en direct interviewant des pédagogues qui appuient leur propos à l'aide de croquis et d'illustrations diverses (cours filmés) jusqu'aux dessins animés humoristiques, tel "Les aventures de Polybar" destiné à introduire les séances de production végétale pendant plusieurs semaines, en passant par des reportages tournés sur le terrain par les réalisateurs et par les élèves (3ème et 4ème année). Des extraits de reportages didactiques français ou même de films publicitaires étrangers sont également utilisés pour enrichir le stock d'images d'une production dont les moyens sont modestes.

Un projet de typologie des émissions de Mostaganem est en cours de réalisation à l'AUDECAM. C'est un travail d'analyse difficile qui facilitera les tâches de stockage et de validation des produits.

Le délai de production normal est de six semaines mais il est rarement respecté. Un des graves problèmes de la production à l'I.T.A. est celui du taux de réutilisation des émissions enregistrées qui reste extrêmement faible, d'une année sur l'autre. Cela vient de la trop grande mobilité du staff des producteurs (militaires du contingent français renouvelés tous les ans), de leur nombre trop important pour la seconde promotion d'élèves (chaque nouveau producteur veut faire un nouveau produit qui n'est pas forcément meilleur que le précédent) et surtout, de leur faible compétence ; ils approchent pour la première fois la réalité de la télévision, de l'agriculture et de l'Algérie et n'ont d'autre expérience que l'enseignement de l'agronomie qu'ils ont reçu en France. Pour leur éviter de

repartir à zéro chaque année, il serait nécessaire de constituer, pour chaque émission enregistrée, un dossier indiquant les modalités d'exploitation l'année précédente et les résultats de l'évaluation indiquant les éventuels refaçonnages qui pourraient améliorer la qualité et l'efficacité de ces documents audiovisuels. (cf. § évaluation).

VII - RECEPTION ET FEED-BACK

La présence des étudiants est libre et le premier feed-back, le premier critère de qualité pour une émission est de remplir les salles. Quand une émission "n'accroche" pas, les étudiants vont travailler en bibliothèque ou ailleurs.

Ce n'est donc ni un public encadré, ni un public "captif" à proprement parlé ; les émissions doivent susciter son intérêt, même s'il est fortement motivé par l'obtention du diplôme et l'enseignement dispensé.

Outre le feed-back immédiat des étudiants au niveau du déroulement de chaque séance et celui des observateurs, les réalisateurs viennent parfois en classe - mais depuis peu de temps - pour observer l'accueil réservé à ses produits.

VIII - EVALUATION ET PERSPECTIVES

Le système de contrôle continu des connaissances consiste à proposer assez fréquemment aux étudiants de traiter un cas à partir de la documentation mise à leur disposition et de leur expérience acquise sur le terrain ; il n'utilise donc pas la télévision, il est assuré par l'évaluateur de chaque équipe pédagogique.

Les étudiants prennent en charge une part importante de l'évaluation, en particulier pour ce qui concerne l'adaptation à court et moyen terme des programmes. Pour cette

auto-évaluation, on utilise la télévision et on diffuse une émission avant de distribuer un questionnaire écrit qui permet aux élèves de faire le point et d'infléchir ensuite les stratégies d'enseignement.

Une enquête a été menée auprès de la première promotion pour connaître les représentations que se faisaient les étudiants des divers produits télévisés. Les interviews ont révélé que les émissions véhiculant uniquement des contenus (cours filmés) ont été oubliées au profit des émissions de motivation presque pure qui ne véhiculent aucune information proprement dite mais dont les étudiants affirment qu'elles les ont le plus aidés.

Il n'y a pas d'évaluation systématique des documents écrits et audiovisuels mais, depuis un an, ce sont les remontées de l'information au fur et à mesure de la diffusion qui doivent servir à la constitution du dossier de séance qui rassemble les documents diffusés, les résultats obtenus par les étudiants, les observations faites par eux-mêmes ou par les observateurs et éventuellement les modifications apportées au chrono, les informations supplémentaires données en direct et des indications pour les remakes. C'est la "cellule-analyse" dite aussi de maintenance pédagogique qui s'occupe du stockage et de la réutilisation de ces dossiers constitués par les producteurs et formateurs. L'I.T.A. doit ainsi parvenir à réutiliser au moins 70 % des émissions enregistrées.

On ne peut encore tirer de conclusions quant à l'évaluation externe, concernant l'insertion des ingénieurs dans le monde du travail. Mais il apparaît déjà que pendant les stages sur le terrain, les étudiants ont un comportement très actif d'"agents de changement" et servent de relais entre les objectifs nationaux de développement et la réalité du monde paysan. Ils sont généralement perçus comme aptes à prendre des responsabilités mais leur attitude est parfois trop tranchée quand ils tombent dans des structures archaïques. Bien qu'on ne puisse préjuger du succès de leur formation avant deux ou trois ans de vie active, il est indéniable que les étudiants "sortants" considèrent comme déterminant l'emploi systématique de la télévision, au même titre que l'alternance entre terrain et Institut.

Un des aspects essentiels de l'évotution de l'I.T.A., c'est l'algérianisation rapide de cadres pédagogiques. A cette fin, 53 étudiants de la première promotion et 70 de la seconde vont être réinsérés dans le système, comme formateurs, remplaçant ainsi les coopérants français, ce qui s'accompagne de la réduction de l'équipe enseignante (de 180 à environ 140). Cette relève massive par les anciens élèves sera réalisée en 1975. Ceux-ci reçoivent une formation spécifique à différents moments au cours de leur cycle d'étude :

- à la fin du tronc commun, à mi-temps pendant un mois

- tout au long de la troisième année, par leur fonction d'animateurs du tronc commun

- à la fin de cette troisième année au cours de deux sessions concernant respectivement les programmes d'enseignement et l'utilisation de la télévision : ces deux sessions de formation s'adressent aux seuls étudiants qui se destinent à l'enseignement et pas nécessairement à tous ceux-là pour la seconde. Ainci, en décembre-janvier 1974, sur 400 étudiants de la première promotion sortante, 170 vont suivre la première session formant des enseignants agronomes, 80 suivront la seconde (enseignement par l'audiovisuel) dont 53 enseigneront à l'I.T.A. tandis que les autres iront dans d'autres centres techniques agricoles.

Une autre perspective de l'Institut de Technologie Agricole de Mostaganem est le "désenclavement" et l'association de plus en plus étroite avec le monde de l'agriculture, par un échange régulier d'informations. Plus précisément, l'I.T.A. pourrait être associé au projet ministériel de "Diffusion du Progrès" qui prévoit la mise-en-place d'un système d'information, et de formation permanente diffusé par la R.T.A. dans les 7 300 domaines autogérés et dans les directions départementales de l'Agriculture qui seraient équipés de récepteurs (écoute collective). L'I.T.A. pourrait intervenir, en collaboration avec le Centre National Pédagogique Agricole d'Alger au niveau de la production et du feed-back dans la mesure où il y a toujours 400 à 500 élèves disponibles sur le terrain.

En conclusion, le système éducatif mis sur pied à Mostaganem a le mérite d'être d'abord de conception algérienne et non pas un modèle culturel importé de l'étranger. Il s'intègre dans un plan de développement précis et n'a rien d'une expérience pilote spectaculaire, lancée à grand renfort d'experts et de hardware. Il témoigne d'une réelle volonté d'innover et de résoudre les problèmes de formation en utilisant des moyens de masse, en brisant la relation traditionnelle maître-élève, et en privilégiant les contacts des étudiants avec le monde rural. Ainsi l'alternance systématique terrain/institut apparaît comme une volonté pédagogique mais tout autant politique de contrebalancer la masse énorme de coopérants formateurs par le réel "pouvoir d'enseignement" que détiennent les paysans et les travailleurs du secteur autogéré, pour faire de l'Institut quelque chose d'authentiquement national.

LE PROGRAMME D'EDUCATION TELEVISUELLE DE COTE-D'IVOIRE (P.E.T.V.)

La république de Côte d'Ivoire s'est engagée en 1969 dans la phase active de la réalisation d'un vaste programme de télévision éducative.

En 1971-1972, la télévision scolaire touchait 457 classes des CP1 de l'enseignement public, regroupant environ 21000 élèves, soit approximativement le quart des effectifs de CP1 (cours préparatoire 1ère année). Dans le même temps, la première promotion d'instituteurs "télévisuels" formés par l'E.N.I. de Bouaké (Ecole Normale d'Instituteurs) achevait un cycle de formation de trois ans.

En 1972-1973, la production s'étend au CP2 (cours préparatoire 2ème année) et le nombre des CP1 double approximativement. La mise en oeuvre du programme a été financée par la Côte-d'Ivoire, aidée par la coopération internationale et bilatérale.

I - OBJECTIFS

Comme dans beaucoup de pays en voie de développement, le système scolaire et éducatif ivoirien, hérité de l'ère coloniale, souffrait et souffre encore de la plupart des maux qui rendent l'enseignement coûteux et inefficace : un taux de scolarisation faible (en 1963, 25 % des enfants scolarisables entrent en première année), de fortes disparités entre les villes et les campagnes, entre la scolarisation des filles et celle des garçons, un mauvais rendement de l'ensemble du système (50 % de déperdition dûs aux nombreux redoublements et abandons), une absence

---

N.B. - Fiche rédigée en octobre 1973, avec le conseil de Mrs VUARCHEX et RAMBAUD respectivement coordonnateur général de l'aide française en Côte d'Ivoire et conseiller technique auprès du Secrétaire d'Etat.

de qualification des maîtres entraînant une lente dégradation de la qualité de l'enseignement et enfin, une mauvaise insertion des élèves dans la vie professionnelle.

Pour continuer sa route vers le développement, après avoir "décollé" déjà spectaculairement, le pays avait besoin de cadres, d'ouvriers qualifiés, d'agriculteurs formés aux méthodes modernes. Le Gouvernement s'est donc préoccupé de définir un système d'éducation appuyé sur une politique culturelle dont la cohérence avec les grandes options économiques soit établie et maintenue tout au long des plans 1968-1970 et 1971-1975, l'horizon 1980 étant visé par ce dernier. Comme le pays disposait déjà d'un réseau de télévision très étendu et qu'une pédagogie modernisée appliquée par les moyens classiques aurait été trop lente et trop coûteuse, le Gouvernement de Côte-d'Ivoire opta pour l'utilisation systématique de la télévision à des fins éducatives, scolaires et extrascolaires, pour réaliser sa politique culturelle. Ce programme d'éducation de masse doit permettre d'apporter jusqu'au plus éloigné des villages de la brousse des éléments de la culture nationale locale, africaine. On compte particulièrement sur la télévision pour :

- améliorer le rendement du système scolaire

- pallier l'inégalité entre villes et campagne en répartissant équitablement les moyens de diffusion culturelle et freiner ainsi l'exode rural

- renforcer l'unité nationale (à partir d'une culture commune)

- résoudre le problème de la formation continue des maîtres

- résoudre le problème de la continuité entre l'école et la vie professionnelle : par le même moyen, les enfants recevront un enseignement et les adultes une information.

La structure de base du programme s'oriente autour de trois pôles :

- l'enseignement du 1er degré, concernant les enfants de 6 à 14 ans, avec un double objectif de scolarisation fon-

damentale généralisée, à l'horizon 1980-1985 et de rénovation de la pédagogie traditionnelle. Ainsi, extension quantitative et développement qualitatif seraient corrélatifs.

- les activités éducatives, destinées aux jeunes de 14 à 18 ans qui ne rentrent pas dans le secondaire ; appuyées par la télévision et par d'autres media (radio, presse...), elles doivent permettre aux jeunes de s'intégrer progressivement au milieu local, en se préparant pratiquement à l'entrée dans la vie active, la télévision permettant d'éviter le recours à des solutions de type scolaire.

- les activités culturelles, d'éducation permanente et d'information, destinées à l'ensemble de la population adulte, bénéficiant également de la télévision, la radio, la presse, etc.

Jusqu'ici, la mise en oeuvre de la télévision extra-scolaire a été différée et les premières opérations qui se sont déroulées en 1972-1973 se font sur une base expérimentale : essais de diffusion d'émissions en mai 1973, dans 18 villages pilotes. La programmation en "grandeur réelle" n'est pas encore établie. Nous nous attacherons donc principalement ici au programme d'éducation scolaire par la télévision correspondant au cycle de l'enseignement primaire.

II - INSTITUTIONS RESPONSABLES - ORGANIGRAMME

Pour produire la totalité des programmes diffusés sur le réseau scolaire ivoirien, le Ministère de l'Education Nationale a créé à Bouaké, dans le centre du pays, un complexe qui réunit essentiellement :

- une section de production télévisuelle

- une section de production des textes d'accompagnement

et pour la formation des maîtres :

- une école normale pilote

- un Centre d'Animation et de Formation pédagogique, CAFOP II.

Le complexe de Bouaké est, depuis la fin de l'année 1971, directement rattaché au Secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement primaire et de la télévision éducative (SEEPTE) Il a rang de service central mais il relève pédagogiquement de la direction du 1er degré. Le Cabinet de M. Pascal N'Guessan Dikébié, Secrétaire d'Etat à l'enseignement primaire et à la télévision éducative, assure la définition de la politique d'ensemble et la coordination des aides extérieures (Conseiller technique principal : M. Munier de l'UNESCO). Il anime, en outre, deux comités consultatifs qui regroupent respectivement des experts internationaux et des représentants des organismes de coopération : le Comité Scientifique Consultatif et le Club d'Abidjan, pour les questions financières.

Les programmes de télévision sont produits à Bouaké sous l'autorité du SEEPTE, mais avec l'assistance technique de la R.T.I. (Radio Télévision Ivoirienne), le directeur-Adjoint de la télévision faisant fonction de chef de centre à Bouaké. La diffusion des émissions radiophoniques et télévisuelles est assurée par le réseau de la même R.T.I. qui demande à l'Education Nationale le remboursement des charges de transmission qu'elle supporte. Mais pour l'instant, aucun protocole d'accord ne définit les rapports entre le SEEPTE et le Ministère de l'Information.

La Direction du 1er degré sous la direction de M. Dauré, garde compétence pour un ensemble d'activités concernant inégalement le PETV : encadrement et inspection dans les classes télévisuelles, choix des nouvelles classes (Service de la Carte Scolaire), formation des enseignants (7 CAFOP (1), E.N.I. de Bouaké) des inspecteurs primaires

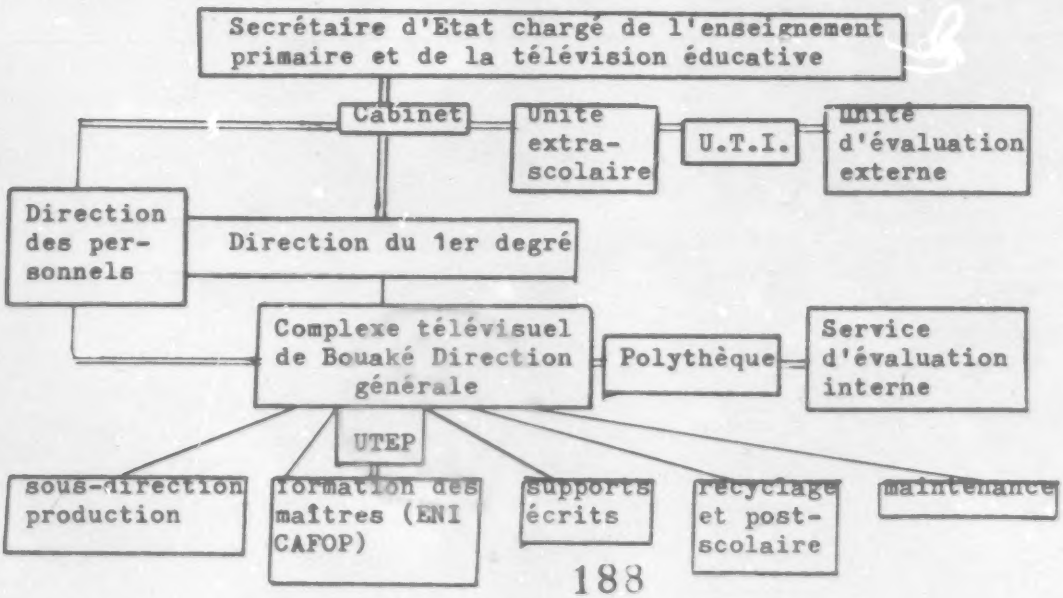
---

(1) Centre d'Animation et de Formation Pédagogique

et des conseillers pédagogiques. En fait, la répartition des tâches et même des activités entre la Direction du 1er degré et le Cabinet du Secrétariat d'Etat n'est pas définie de façon rigoureuse et stable ; le complexe de Bouaké a eu tendance, à maintes reprises, à se constituer en unité autonome vis-à-vis de la direction du 1er degré (orientations pédagogiques pour la production élèves et pour la formation maîtres). L'équipement des classes en récepteurs et leur entretien sont assurée par l'intermédiaire d'une société privée, la CATEL, sous le contrôle de la Direction du 1er degré.

Organigramme

En août 1973, la complexe comprend une direction générale (M. Kolo Touré) et cinq sous-directions opérationnelles : formation initiale des maîtres, production, recyclage et extra-scolaire, supports imprimés et maintenance. Trois unités-d'évaluation externe,- de traitement de l'information et - extra-scolaire sont placées auprès du Secrétariat d'Etat pour mesurer l'écart ou la convergence existant entre les objectifs généraux et les résultats effectivement obtenus. D'autre part, un service d'évaluation interne rattaché directement à la Direction Générale assure la régulation pédagogique du complexe en assurant la liaison entre les classes et la production (feed-back) et en évaluant la formation, l'acquisition des élèves à court terme.



La complexité de l'organigramme officiel se trouve renforcé par les modes de financement (cf. infra). En effet, chaque organisme extérieur intervenant concentre son intervention sur un aspect particulier de l'opération (UNESCO pour ENI, France pour le centre de production, etc.). Les personnels d'assistance technique recrutés par chaque institution gardent leur statut spécifique et il est difficile d'harmoniser les conceptions pédagogiques et de coordonner les responsabilités.

III - FINANCEMENT

La mise en oeuvre du programme a été financée par ordre d'importance décroissante par la Côte d'Ivoire, la France, le PNUD-UNESCO (1), le Canada, la BIRD (2), l'UNICEF (3), la participation de la Côte-d'Ivoire étant la plus importante du fait du fonctionnement. Actuellement une analyse rapide des activités de chacun des responsables des principales aides intervenant au titre du programme donne ce tableau d'ensemble :

---

(1) PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

(2) BIRD : Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement ; financement sous forme de prêt et non d'une subvention

(3) UNICEF : United Nations Children's Fund

TABLEAU DES AIDES EXTERIEURES :

Organismes intervenant	Représentant en Côte d'Ivoire	Application
PNUD - UNESCO	M. MUNIER Coordinateur des aides étrangères ; contrôle du personnel Unesco (experts et consultants de londurée)	Assistance technique (20)et équipement pour l'ENI et complexe télévisuel
UNICEF	Pas d'assistance en personnel	aide financière et fourniture d'équipement pour la formation des maîtres (CAFOP) stages d'information de formation et de recyclage
BIRD	M. ACKRA YAO directeur du projet BIRD au Ministère de l'Education Nationale	financement pour la construction du complexe définitif et de nouveaux CAFOP.
FRANCE (Secrétariat d'Etat aux Affaires Etrangères	M. VUARCHEX Conseiller du Secrétaire d'Etat, coordonnateur de l'aide française et responsable des personnels d'Assistance technique.	Assistance technique (aide en personnel. 60 pour la production et 23 pour la formation ENI-CAFOP) et fourniture d'équipements.
CANADA	M. BELZILE, conseiller technique, coordonnateur de l'aide canadienne.	assistance technique (7 Canadiens) et fourniture de matériel pour la production des supports imprimés.
ITALIE		Fourniture d'équipement électronique pour la formation de personnels techniques (studio Ecole RTI).

De plus, participent à l'évaluation externe du PETV, sous la forme de quelques permanents et de consultants, d'autres aides non impliquées par ailleurs dans le complexe :

Grande-Bretagne, U.S.A., R.F.A., Belgique.

IV - DIFFUSION

La diffusion se fait sur le réseau hertzien de la R.T.I. structuré en étoile autour d'Abidjan, qui couvre actuellement les trois quarts du territoire. Lorsque le programme touchera les six niveaux de l'enseignement primaire, la charge hebdomadaire se situera entre 30 et 40 heures par semaine mais elle est encore considérablement inférieure : neuf heures par semaine en 1972-1973, soit environ 2 heures ¼ de diffusion quotidienne (entre 45 et 60 minutes d'émissions quotidiennes pour chaque niveau : CP1 et CP2 et 2 émissions-moniteurs de 10 minutes).

La fiabilité de la diffusion constitue un point très critique : selon les régions, le pourcentage hebdomadaire de pannes varie entre 20 et 40 %. L'installation d'une voie supplémentaire Bouaké-Abidjan, la mise-en-place de nouveaux équipements et d'une assistance technique pour la maintenance devraient pallier cette carence.

V - PROGRAMMATION

Jusqu'en 1972, la fonction de programmation n'a pu être correctement assurée ni au niveau du complexe ni au niveau des sous-directions, faute d'une structure adéquate qui traduise les grandes orientations pédagogiques définies à l'échelon national en objectifs opérationnels, eux-mêmes traduits en progressions pédagogiques dans chaque unité de programmation pédagogique (sous-directions de la production et des supports imprimés pour la programmation-élèves).

Il en résulte un certain manque de coordination entre production télévisée, documents d'accompagnement et formation des élèves-maîtres. Néanmoins, la création de la commission technique des programmes auprès du secrétariat d'état doit permettre d'assurer cet échelon de programmation central en fournissant à terme (1974) les profils finaux de l'élève (CM2) et du maître, ainsi que les curricula aux différents niveaux, en fonction des objectifs généraux.

Le niveau intermédiaire de la programmation est assuré depuis le 19 mars 1973 par l'UTEP : Unité Technique d'Etude des Programmes, instituée par le Secrétaire d'Etat et rattachée à la Direction Générale. Elle se compose d'un comité où sont représentés les différents responsables du complexe et des services éducatifs et d'un secrétariat permanent composé de 5 spécialistes(formation scientifique intégrée, maths, linguistique, technologie de l'éducation et systèmes multi-media, éducation de base). Elle doit mettre au point avec la sous-direction de la production le cahier des charges relatif à l'intégration des thèmes, à l'établissement des progressions interdisciplinaires par niveau d'enseignement. La nature et l'équilibrage de la fonction programmation dévolue à la sous-direction de la production télévisée dépendra donc dans l'avenir de la plus ou moins grande part que jouera la nouvelle UTEP - avec son secrétariat permanent - dans ce domaine.

Les objectifs pédagogiques assignés à l'enseignement primaire peuvent se formuler en termes de profils à atteindre par les enfants au terme des différents niveaux d'enseignement. A l'issue des quatre premières années de scolarité - constituant l'enseignement élémentaire ou fondamental - outre tout ce qui touche à son développement psycho-physiologique et à son développement socio-affectif, l'enfant doit savoir parler, lire et écrire le français ; il doit pouvoir effectuer des inférences logiques sur plusieurs termes, manipuler un langage symbolique au niveau d'une combinaison élémentaire, utiliser les techniques de calcul de l'arithmétique usuelle.

Ainsi, il ne s'agit plus de transmettre des "savoirs" mais de former des "savoir faire" et l'effort éducatif doit porter sur l'ensemble du développement enfantin ; un gros effort est fait pour décloisonner les disciplines traditionnelles. Cet enseignement n'a plus sa finalité en lui-même : il prépare, après un cycle d'orientation complémentaire de deux ans, soit à l'enseignement secondaire ou technique qui jusque là ne recrutait que dans des secteurs restreints soit à l'éducation post-scolaire et à la formation continue.

Pour chaque niveau actuellement programmé - CP1 et CP2 - le temps de diffusion consacré aux élèves est réparti en plages de 6 à 10 minutes (5 plages le matin, 1 plage l'après-midi). Les émissions portent sur l'apprentissage de la langue française, la mathématique des ensembles et les activités d'éveil (étude du milieu, techniques d'expression, etc.). Elles sont suivies d'exploitation de classe d'une durée de 15 à 20 minutes. La télévision joue un rôle essentiel dans le processus pédagogique : acquisition des connaissances et rythme de la classe. Chaque année verra la programmation d'un nouveau cours : CE1 en 1973-1974, CE2 en 1974-1975, CM1 en 1975-1976, etc. Les supports écrits consistent essentiellement en fiches de conduite de la classe pour les maîtres. En outre, un matériel éducatif (jeux logiques pour les mathématiques, livres de lecture, etc.) est fourni aux élèves pour l'exploitation pratique de certaines émissions.

Dans le domaine de la programmation extra et post-scolaire, on prévoit en janvier 1974 la diffusion d'une série d'émissions d'information auprès des parents sur les options pédagogiques (non-redoublement...) et les méthodes nouvelles Du 7 au 12 janvier se tiendra à Abidjan un colloque sur "les technologies de l'éducation extra-scolaire, utilisant les mass media". Il devrait s'en dégager les orientations spécifiques que devrait prendre dès 1975 l'éducation extra-scolaire et prioritairement post-primaire, en Côte d'Ivoire.

VI - PRODUCTION

Quatre sous-directions du complexe de Bouaké élaborent des produits :

- la sous-direction de la production produit les programmes de télévision destinés aux élèves et aux maîtres

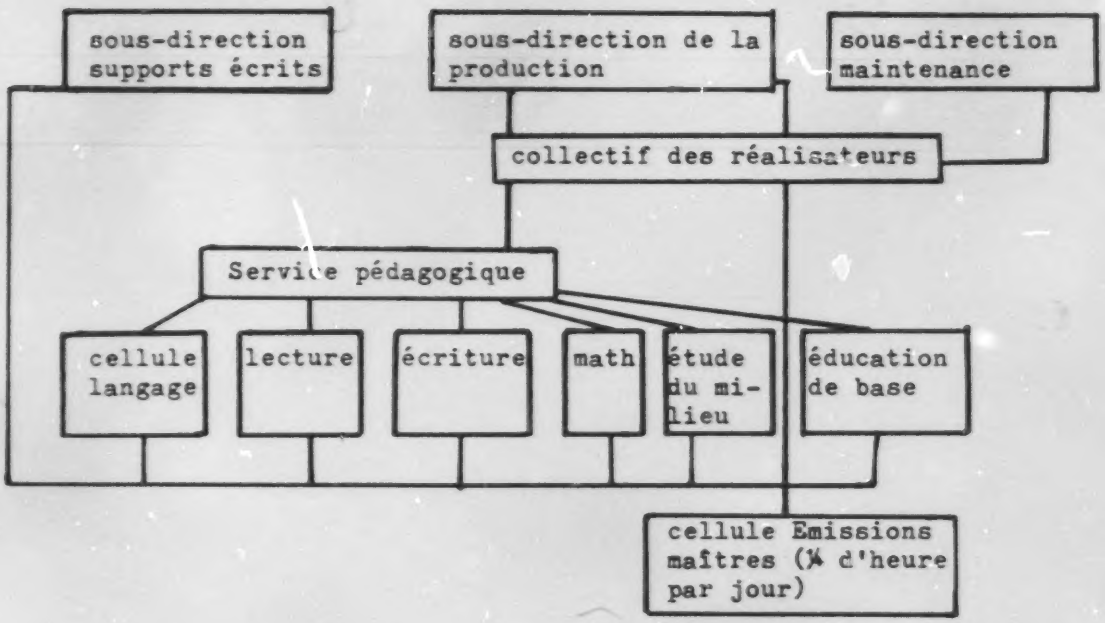
- la sous-direction des supports imprimés produit les documents d'accompagnement des émissions télévisuelles et les fiches destinés aux maîtres

- la sous-direction de la formation produit des documents imprimes à destination des élèves-maîtres et, dans le cadre du service audiovisuel de la formation, des documents audiovisuels de formation destinés à l'E.N.I. et à l'ensemble des CAFOP équipés chacun d'un circuit fermé.

- enfin, la sous-direction du recyclage et du post-scolaire produit des émissions de télévision et de radio destinées au recyclage des 11 436 maîtres en exercice.

La production imprimée correspondante est assurée par encart dans l'hebdomadaire "Fraternité-Hebdo". En ce qui concerne la production extra-scolaire, encore tout à fait embryonnaire, (diffusion en mai puis en novembre-décembre 1973 d'émissions expérimentales produites soit au complexe soit à la R.T.I.), une structure provisoire conjointe à la sous-direction du recyclage et du post-scolaire a été créée à Abidjan : l'unité d'éducation extra-scolaire relevant de la sous-direction mais également rattachée au Cabinet du Secrétaire d'Etat.

Pour éviter la dispersion des moyens techniques et humains au sein de chaque sous-direction, une circulaire ministérielle a précisé, le 26 février 1973, les attributions de la sous-direction de la maintenance : fabrication des produits pédagogiques, exploitation de tous les matériels de production, gestion de tous les personnels de maintenance et de fabrication, etc. La mise en application de cette circulaire doit s'étaler sur un an et permettra une meilleure utilisation des personnels, des matériels, des locaux techniques. Elle aura des conséquences importantes sur l'organisation des autres sous-directions qui devront établir de façon rigoureuses de véritables cahiers des charges, précis, complets et relativement stables pour une période donnée. Mais le problème des professionnels "charnières" que sont les réalisateurs reste à résoudre : ils sont rattachés à la sous-direction de la production mais de façon trop lâche, quasi autonome et se sont constitués en "collectifs des réalisateurs" ce qui ne facilite pas leur collaboration avec les pédagogues et avec les autres sous-directions.



A l'intérieur de la sous-direction de la production, on peut distinguer le Service Pédagogique, le collectif des réalisateurs et la cellule production Emissions-maîtres. La définition des objectifs annuels pédagogiques est faite par cellule : langage, lecture, écriture, mathématiques, étude du milieu, éducation de base. Puis chacune définit ensuite les progressions détaillées par trimestre et enfin, les contenus d'enseignement, heure par heure. Les pédagogues du Service des Supports Imprimés sont associés à cette définition et rédigent ensuite des projets de documents d'accompagnement. L'essentiel de ces documents est pour le moment constitué de fiches-maîtres ; leur quantité est spécialement importante pour le français.

La rédaction des scénarios de chaque émission est assurée par les cellules du Service Pédagogique, en liaison, depuis peu, avec le Service Réalisation, à raison d'un réalisateur par cellule. Celui-ci effectue ensuite le tournage du film avec le service de la maintenance. Chaque

cellule revoit également les projets de supports écrits correspondant à la production. L'ensemble du Service Pédagogique comprend en 1972-1973, 33 enseignants dont 12 assistants techniques français et 14 ivoiriens, sous la responsabilité d'un A.T.F. (1) et 6 auxiliaires. Le Service de Réalisation est composé de 9 réalisateurs A.T.F. affectés respectivement à une ou deux cellules pédagogiques.

Un des problèmes fondamentaux reste celui de la définition des rôles respectifs des pédagogues et des réalisateurs dans la conception et la réalisation des émissions : qui est responsable du scénario, qui est responsable du déroulement des opérations ? Il y a un danger à ce que les réalisateurs empiètent sur les fonctions d'auteur-producteur et sacrifient le cahier des charges proprement pédagogique aux critères esthétiques de la mise en images: l'émission a ainsi le mérite de constituer un "spectacle pédagogique" mais cela se fait au détriment des objectifs fondamentaux : progression trimestrielle, intégration des concepts à l'intérieur de chaque discipline et intégration des disciplines entre elles, etc. Cette tendance au fractionnement du programme d'enseignement au profit de chaque unité télévisée est favorisée par la "vedettisation" du réalisateur : aux yeux des ivoiriens, c'est lui qui maîtrise les moyens audiovisuels, c'est lui qui détient les pouvoirs du medium.

Il n'y a pas de recherche systématique au niveau de la production : aucun des problèmes fondamentaux (sémiologiques ou psychosociologiques) posés par l'utilisation de l'audiovisuel pour l'apprentissage n'a été effleuré. Cela explique peut-être que beaucoup d'émissions continuent à proposer des concepts que le maître se contente de faire répéter par un enfant de la classe. On peut penser que certaines possibilités du medium n'ont pas encore été explorées qui susciteraient une attitude créative de la

---

(1) A.T.F. - Assistant Technique Français

part de l'enfant et non pas un comportement passif basé sur la répétition. Signalons pourtant l'apparition de nouvelles formes télévisées (feuilleton, magazine, etc.) dans la production du Cours Elémentaire (1972-1973)

La sous-direction de la production assure la programmation des activités de soutien pédagogique ; elle produit le "journal des maîtres", émission quotidienne d'environ un quart d'heure qui, tous les soirs à 17 heures, donne au maître l'emploi du temps du lendemain et des instructions pour la conduite de la classe. La Sous-Direction du recyclage produit une émission hebdomadaire de 50 minutes environ, dite émission de l'Ecole Normale Permanente, qui est diffusée de mercredi après-midi pour contribuer à l'accélération du processus de rénovation pédagogique (voir formation des maîtres). Deux émissions de radio sont aussi produites dans le même but. Pour ces émissions maîtres, le personnel de production est composé de dix producteurs français et ivoiriens et de 6 "télémaîtres" ivoiriens qui sont des conseillers pédagogiques recrutés par le complexe.

Les équipements de production fournis au titre de l'aide bilatérale française comprennent :

- 3 ensembles studio équipés de caméras mixtes
- 1 studio d'intervention
- 1 studio de synchronisation
- 2 unités de prise de vues extérieures
- 1 unité d'animation
- 3 tables de montage
- 1 unité de développement de films

Pour la production radiophonique, le Service de recyclage utilise les installations de la R.T.I. à Bouaké. Le potentiel de production est de plus de 400 heures par an mais il n'est pas exploité à plus des 2/3.

La marge d'avance de la production sur la diffusion est insuffisante et gêne la confrontation, de cellule à cellule, pour les produits finis ; elle retarde enfin la fabrication des supports imprimés qui dépend étroitement du

contenu des émissions, surtout en français. Avec la structure actuelle, le risque est d'aboutir à une conception autonome des documents d'accompagnement si les cellules pédagogiques n'assurent pas leur contrôle, faute de temps, sur les premiers projets.

VII - RECEPTION - FORMATION DES MAITRES ET FEED-BACK

- Nombre de classes télévisées et évolution

En 1973, les émissions de télévision sont reçues dans les 1257 classes de CP1 et CP2 équipées de téléviseurs, tandis que 832 CP1 et 1 196 CP2 restent traditionnels. En premier équipement, une école est dotée de deux récepteurs dont un de secours. Par la suite, un récepteur est ajouté chaque année. L'installation et la maintenance des récepteurs ont été confiées à la Compagnie Africaine de Télévision (CATEL) société privée créée à cette fin.

Ouvertures des classes télévisuelles prévues (1973)

Année	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
71/72	468						468
72/73	825	468					1 293
73/74	1 430	825	468				1 761
74/75	1 900	1 430	825	468			2 229
ETC							
80/81	3 410	3 290	3 065	2 840	2 615		17 610

En fait, tout en respectant l'effectif des élèves touchés par la télévision, on a équipé en récepteur moins de classes que prévu initialement (457 au lieu de 636).

Le nombre moyen d'élèves par classe dans l'enseignement télévisuel est légèrement inférieur à celui de l'enseignement traditionnel : 47 au lieu de 58. On peut ainsi considérer qu'en 1972-1973, environ 60 000 élèves ont reçu les émissions du PETV.

En 1979-1980, la classe d'âge 6 ans sera entièrement scolarisée ; en 1980-1981, toutes les classes du 1er degré seront télévisuelles (soit presque 900 000 élèves) et en 1985-1986, la classe d'âge 6 - 11 ans sera entièrement scolarisée.

- L'encadrement

Le maître d'une classe télévisée en Côte-d'Ivoire joue un rôle essentiel et qui n'existe pas dans l'enseignement traditionnel : il est médiateur entre les émissions scolaires produites au PETV et les élèves de sa classe. Cela signifie en particulier qu'il doit rythmer l'introduction des nouvelles connaissances et agir donc directement dans le processus d'acquisition des connaissances : il est censé adapter son enseignement aux différentes vitesses d'assimilation des enfants et s'assurer en permanence de leur compréhension ; il est aidé en cela par "le journal des maîtres" (cf production) et par les documents d'accompagnement, auxiliaires précieux, qui proposent des consignes d'exploitation des émissions et des exercices d'application, sans toutefois être les "validateurs permanents" qu'ils devaient être initialement : instruments d'évaluation du rapport entre les objectifs pédagogiques visés dans une émission et les résultats de l'exploitation de cette même émission.

Ce rôle nouveau du maître "télévisuel" devrait entraîner l'apparition d'une fonction nouvelle des inspecteurs primaires et des conseillers pédagogiques qui serait d'agir sur les maîtres, utilisateurs des émissions, de les amener à modifier certains de leurs comportements, d'éclairer et de renforcer, si besoin est, les consignes pédagogiques, d'entraîner à l'exploitation des émissions. Cette régulation de la conduite de la classe télévisuelle n'est pas encore entièrement satisfaisante. Les inspecteurs primaires et les conseillers pédagogiques ont reçu une information

sur le programme mais ils ne sont pas toujours conscients des modifications profondes qui se produisent dans les classes télévisuelles. L'inspecteur ayant pouvoir de notation, il y a en effet un risque grave de voir le jeune maître, si les instructions sont contradictoires, être tenté, pour assurer sa promotion professionnelle, d'abandonner les consignes qui lui sont données par la télévision ; d'autre part, l'I.E.P., embarrassé par une classe où les relations maîtres-élèves, les moyens pédagogiques, les contenus sont différents de ce qui lui est familier, sera tenté d'abandonner le maître à son sort. Une action importante de recyclage de toute la hiérarchie pédagogique doit donc être mise en oeuvre.

- La formation des maîtres "télévisuels"

La formation des personnels de l'enseignement primaire garde encore des éléments appartenant à la structure ancienne, d'avant la réforme de 1968 à côté des nouveaux établissements issus de cette réforme, puis de ceux qui ont été mis en place avec le PETV. Jusqu'en 1968, la formation des maîtres était assurée dans les établissements d'enseignement secondaire qui conduisaient au B.E. ou B.E.P.C. et dans les écoles normales conduisant au baccalauréat. Un service pédagogique et de la formation des maîtres au Ministère de l'Education Nationale, devenu en 1969, Direction de la Pédagogie et de la Formation des Maîtres assure encore aujourd'hui la préparation aux concours de promotion interne et la formation des inspecteurs primaires, sans qu'une liaison fonctionnelle soit établit avec les objectifs de la formation du PETV et les activités de la sous-direction du recyclage.

Les maîtres des classes télévisuelles, comme ceux des classes traditionnelles, sont formés selon deux cycles différents :

- les instituteurs-adjoints sont formés en un an dans 7 CAFOP (1) après recrutement sur concours aux titulaires du B.E.P.C.

---

(1) Centres d'Animation et de Formation Pédagogique créés en 1968 par la Direction de l'Enseignement du 1er Degré

Bien que l'objectif de formation des CAFOP ait été principalement la préparation professionnelle d'agents actifs pour le programme d'éducation télévisuelle (obtention d'un C.E.A.P. (1), les programmes ont été laissés à l'initiative des directeurs et constituent en fait un compromis entre l'enseignement traditionnel et un enseignement plus adapté aux nouveaux besoins des maîtres. Les moyens audiovisuels pourront être utilisés beaucoup plus systématiquement pour la préparation professionnelle dès que fonctionnera dans chaque CAFOP un circuit fermé léger de télévision et permettront peut-être une meilleure adéquation aux finalités des CAFOP.

En attendant, celui de Bouaké a été promu établissement pilote pour la formation des "maîtres télévisuels".

- Les instituteurs sont formés à l'E.N.I. de Bouaké qui comme le CAFOP fait partie intégrante du PETV (sous-direction de la formation) mais aussi, depuis 1972, dans le CAFOP de Dabou, transformée en E.N.I. avec un cycle de formation de deux ans.

Au lieu des jeunes diplômés du B.E.P.C., l'E.N.I. de Bouaké recrute maintenant ses élèves parmi les instituteurs adjoints âgés de moins de 35 ans et ayant au moins 3 ans d'ancienneté dans la fonction enseignante. Elle se transforme ainsi, de simple école de formation initiale en centre de perfectionnement des cadres de l'Education Nationale (obtention du C.A.P.) (2). Dans le même temps, compte tenu de la plus grande maturité des normaliens "nouvelle formule", la durée de formation a pu être ramenée de 3 ans à 2 ans mais la 3ème année, conservée, devient une "année de spécialisation" qui formera les cadres du Programme (Conseillers Pédagogiques, Producteurs, etc.).

---

(1) C.E.A.P. : Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique

(2) C.A.P. : Certificat d'Aptitude Pédagogique

- Le recyclage des enseignants du premier degré

Il se développe depuis novembre 1972 au moyen d'un système d'enseignement à distance mis en oeuvre par la sous-direction du recyclage du PETV. Il s'agit d'un ensemble multimedia combinant le travail de groupe, des émissions radio ou télédiffusées et des documents d'accompagnement publiés par la presse (feuillets bi-mensuels dans Fraternité Hebdo).

La participation est obligatoire pour tous les maîtres de l'enseignement public et fait partie du service, le mercredi après-midi ayant été libéré. La sous-direction du recyclage a produit, en 1972-1973, deux fois trente minutes d'émission télévisée de recyclage par semaine et, pour les écoles non touchées encore par la télévision, deux émissions radio de 30 minutes. 50 % des maîtres sont actuellement touchés par ce dernier medium et cette proportion ira en diminuant au fur et à mesure du développement du PETV, mais il n'en reste pas moins que l'emploi systématique de la radio ouvre de nouvelles perspectives à explorer.

Après cette période de réticence devant la non-gratuité du bulletin imprimé, on peut estimer que selon les circonscriptions, 60 à 100 % des maîtres sont maintenant abonnés à Fraternité-Hebdo. Il convient de préciser le caractère fonctionnel et non promotionnel de cette opération de recyclage destinée à réduire l'écart entre les différents types d'enseignement et de les harmoniser en introduisant dans toutes les classes celles des innovations qui peuvent l'être sans l'utilisation de la télévision.

En considérant l'importance accordée par le PETV à la formation et au recyclage des maîtres, qu'ils soient ou non dans des classes télévisuelles, on comprend qu'une des composantes essentielles de la réussite du système est l'attitude des maîtres devant la télévision. Et dans la mesure où le PETV poursuit un objectif de scolarisation totale par la télévision, il s'agit de l'ensemble d'un corps enseignant, qualifié à l'intérieur d'un système traditionnel qu'il faut préparer et non contraindre, à utiliser la télévision.

VIII - FEED-BACK ET EVALUATION

C'est le Service d'Evaluation Interne (anciennement : Service d'Exploitation Pédagogique S.E.P.) rattaché directement à la Direction du Complexe télévisuel de Bouaké qui assure la régulation pédagogique de la production multimedia en permettant les réajustements permanents des activités d'enseignement. Il assure en particulier les fonctions de feed-back (liaison entre les classes et le complexe), de réinvestissement des informations recueillies au niveau de la production et d'évaluation interne (analyse de l'efficacité des méthodes, des programmes et des progressions pédagogiques par rapport aux objectifs fixés).

La fonction régulière de feed-back "porte sur le contrôle permanent de la réception des émissions et des documents d'accompagnement, sur le déroulement de l'enseignement et des acquisitions, sur les attitudes et opinions des maîtres impliqués dans le système". Elle est assurée principalement par les conseillers pédagogiques : assistant les inspecteurs de l'enseignement primaire pour l'encadrement de l'ensemble des maîtres de la Côte d'Ivoire (1), ils ont été en outre chargés de recueillir les informations destinées au complexe, constituant ainsi un réseau d'ACRI (agent chargés du recueil des informations) utilisant les instruments d'observations établis par le Service d'Evaluation Interne :

- la FOC 1 (fiche d'observation de classe) qui doit permettre de mesurer les acquisitions des élèves, par rapport aux objectifs des producteurs,

- la FOC 2 qui doit permettre d'évaluer les attitudes des maîtres pendant la conduite de la classe :

---

(1) Actuellement, 53 I.E.P. assistés de 112 conseillers pédagogiques encadrent environ 100 000 maîtres, c'est-à-dire 1 I.E.P. pour 200 classes, 1 C.P. pour 100 classes.

- la FENP (fiche Ecole Normale Permanente) qui doit permettre d'évaluer les réactions des maîtres aux émissions produites par la sous-division du recyclage "Le Journal des Maîtres" diffusées chaque mercredi après-midi et l'assimilation de leurs contenus, au cours du débat. Ces fiches sont renvoyées chaque semaine par les ACRI au Service d'Evaluation qui avait initialement organisé un stage de formation des ACRI (février 1973) afin de les sensibiliser à cette nouvelle fonction d'évaluation dans les classes et de les initier à l'utilisation des fiches d'observation. De nouveaux stages pour la formation des ACRI sont prévus en 1974, avec l'appui du Laboratoire de pédagogie expérimentale de Liège.

Parallèlement à ce réseau de recueil de l'information, le Service d'Evaluation a encouragé les maîtres à prendre note de leurs évaluations dans un cahier-journal et de les lui transmettre chaque quinzaine sous forme de rapports.

Enfin, la fonction de feed-back est également assurée par les missions du Service, dans les différentes circonscriptions primaires, qui prennent la forme de réunions publiques (maîtres, parents d'élèves, etc.) et de prises de contact avec les responsables pédagogiques locaux : I.E.P., conseillers pédagogiques, ACRI. Ces missions sont aussi l'occasion d'effectuer des reportages audiovisuels sur les réactions des divers interlocuteurs et des séquences filmées d'exploitations de classe à destination des différentes cellules de production et des centres de formation (feed-back audiovisuel).

L'ensemble des observations fournies par les ACRI, le courrier des maîtres font l'objet d'une analyse systématique et régulière et le Service d'Evaluation Interne en publie les résultats dans un rapport hebdomadaire qui doit permettre le réinvestissement des informations recueillies pour l'amélioration de la production (programmation, remakes, soutien pédagogique). D'autre part, chaque mission, enquête ou contrôle, effectuée par le Service fait l'objet d'un rapport spécifique.

Et enfin, la diffusion mensuelle du bulletin "Le Service d'Evaluation communique" doit servir de trait d'union entre les responsables du programme à tous les niveaux et les enseignants des classes télévisuelles ; c'est donc un organe d'information générale et non un document technique à l'usage de spécialistes.

Mais les limites de l'efficacité du réinvestissement des informations dans le système sont évidentes : le Service d'Evaluation ne participe pas encore régulièrement aux réunions de programmation et aux travaux de conception des documents écrits. Ses activités qui devraient se situer en amont du système (participation au travail des pédagogues-concepteurs) se situent au mieux en aval : si le feed-back n'a été ainsi utilisé en 1972-1973 que pour des remakes, il faut bien voir que c'est le niveau d'intervention où il fait faire le moins d'économie au système. C'est sans doute une carence au niveau des structures qui permettent les ajustements du programme ; c'est aussi une conséquence du peu d'avance de la production sur la diffusion qui, conjugée aux délais assez longs dans le recueil du feed-back (retards de courrier, etc.), empêche généralement une intervention rapide dans la fabrication d'une série. Cela pose enfin le problème de la perception du service d'exploitation par les pédagogues qui ne sont pas toujours enclins à se dessaisir de la fonction d'évaluation qui leur reviendrait de droit dans un système d'enseignement traditionnel.

Quant à l'évaluation globale du système - pédagogique, technologique, économique-financier, ménagement - elle est prise en charge par l'unité d'évaluation rattachée au cabinet du Secrétaire d'Etat et composée de quatre experts qui font appel à des consultants internationaux. D'autre part, un document dit d'actualisation (1) regroupant et synthétisant les réflexions et les analyses de l'ensemble des personnels engagés dans la réalisation du Programme d'Education Télévisuelle, constitue une étape importante dans l'évaluation globale du système, avant que ne commence son extension aux programmes extra-scolaires.

---

(1) Actualisation du Programme d'Education Télévisuelle mai 1973, République de Côte-d'Ivoire - Ministère de l'Education Nationale S.E.E.P.T.E.

CONCLUSION

Un des plus difficiles problèmes auquel est confronté le PETV est peut-être celui de l'insertion d'un système novateur dans un système traditionnel. Ainsi dans la mise en oeuvre d'une évaluation opérationnelle, on se heurte au fait que les "évaluateurs" institutionnellement désignés, inspecteurs primaires et conseillers pédagogiques, se réfèrent à des normes immuables et ne savent pas toujours apprécier les efforts des jeunes maîtres qui appliquent un enseignement non directif mieux adapté à l'enseignement télévisuel dispensé. De même, en ce qui concerne le recyclage des maîtres, pendant les débats qui suivent l'émission de soutien pédagogique du mercredi les comportements scolaires les plus stéréotypés réapparaissent dans le groupe de maîtres qui se constitue : il y a donc un problème de formation des directeurs d'établissement aux techniques d'animation de groupes qui leur sont inconnues.

Ainsi, le type d'action de recyclage de l'ensemble des personnels enseignants (IEP, ACRI, directeurs d'écoles, maîtres) doit porter à la fois sur les contenus nouveaux à transmettre mais aussi sur les changements de comportements nécessaires pour que ces contenus puissent être compris,admis et véhiculés.

Plus généralement, le sentiment qu'ont les maîtres d'être insuffisamment insérés dans le programme d'éducation télévisuelle se traduit par l'estimation qu'ils font de leur relation avec le complexe de Bouaké. En effet, alors qu'en théorie peu de maîtres peuvent profiter d'un encadrement aussi important que les maîtres télévisuels, ceux-ci éprouvent pourtant un grand sentiment d'abandon. Une enquête réalisée par l'Unité d'Evaluation en avril 1972 sur "les attitudes du corps enseignant" face à la rénovation pédagogique l'a démontré assez clairement. Rappelons que, outre les émissions de télévision, les maîtres reçoivent des documents d'accompagnement, visionnent chaque semaine le "Journal des Maîtres", peuvent recevoir la visite de leurs I.E.P., conseillers pédagogiques ou ACRI et écrivent régulièrement, sous forme de rapports, à Bouaké. Malgré cela, plus de la moitié d'entre eux estiment ne pas communiquer

suffisamment avec le complexe qui leur apparaît comme une abstraction disposant d'eux, comme un monde clos donc aveugle et dans leur grande majorité, ils restent sous-informés. Les réunions publiques qui rassemblent un grand nombre de maîtres et de parents d'élèves, et les contacts directs avec leurs supérieurs hiérarchiques provoqués par le Service d'Exploitation au cours de ses missions permettent d'apporter un soutien moral et technique aux maîtres, tout en révélant un certain nombre de problèmes spécifiques, liés aux particularismes locaux. Enfin, elles développent largement la fonction de sensibilisation et de sécurisation de toute la population concernée par la rénovation pédagogique. Au niveau des parents en particulier, il faut vaincre toute une série de résistances devant le nouveau système d'éducation, dues principalement au changement des méthodes d'enseignement - non-directivité du maître, absence d'une discipline répressive -, de la progression pédagogique - pour privilégier la maîtrise de l'expression orale chez l'enfant, sur la lecture et l'écriture et des contenus - enseignement des mathématiques modernes. Plus largement, le système est quelquefois perçu comme extérieur au pays (modèle extérieur européen), comme produit d'importation artificiel et la nécessité de mettre sur pied un système d'éducation nouveau en Côte-d'Ivoire n'est pas toujours ressentie par la population.

Ainsi, le "public" auquel s'adresse Bouaké n'est pas seulement celui des élèves. Maîtres, responsables pédagogiques et parents d'élèves sont des composantes essentielles dans la dynamique d'un système qui s'étend rapidement à l'ensemble des structures scolaires et éducatives ivoiriennes. C'est sans doute la leçon originale que l'on peut tirer du programme en grandeur réelle qu'est le PETV : s'il néglige de mener une recherche systématique sur le rôle spécifique de l'audiovisuel dans l'apprentissage et si la qualité pédagogique des émissions s'en ressent quelquefois, il affronte, plus qu'un programme expérimental "miniaturité", des problèmes institutionnels, socio-politiques et économiques à l'échelon du pays tout entier.

LE "CHILDREN TELEVISION WORKSHOP"

(Organisme producteur de "Sesame Street" et de "Electric Company")

I - HISTORIQUE

Le "Children Television Workshop" est un centre de production indépendant qui a été créé en mars 1968 sur initiative d'une productrice de programmes pour enfants à la télévision publique de Manhattan, Mrs Joan Cooney, avec le soutien financier de fondations privées (Carnegie et Ford et Markle) et d'organismes publics : le National Center for Educational Research & Development de l'Office américain pour l'Education (1), le U.S. Office of Economic Opportunity et le National Institute of Child Health and Human Development. Plus tard, la Corporation for public Broadcasting et la National Foundation for Arts & Humanities contribuèrent elles aussi au financement.

L'objectif premier du centre était de réaliser un programme de télévision qui mette au service de l'éducation les techniques de production et les valeurs distractives éprouvées à la télévision commerciale.

N.B. - Fiche rédigée en janvier 1972 par Martine Roger-Machart.

(1) Organisme de gestion des crédits du gouvernement fédéral en matière d'éducation.

Le public visé serait d'abord les enfants d'âge pré-scolaire et en particulier les enfants de milieux défavorisés (enfants de ghettos des grandes villes ...).

Les premières émissions de "Sesame Street" furent diffusées le 10 novembre 1969 sur l'ensemble des Etats-Unis avec un succès qui depuis va croissant (7 millions d'enfants de 3 à 5 ans, soit à peu près la moitié de la classe d'âge concernée sont touchés par le programme).

En 1970, la série de 130 émissions couleur d'une durée d'une heure chacune est rediffusée avec quelques modifications et ajustements. Simultanément, un nouveau projet est étudié : il s'agit cette fois d'un programme de rattrapage de lecture "Electric CY" destiné essentiellement aux enfants de 2ème année d'école primaire .

Les premières émissions ont été diffusées en décembre 1971. Il est prévu que le programme comprendra 130 émissions quotidiennes d'une demi-heure chacune.

II - L'INSTITUTION

C.T.W. est un organisme de production à but non lucratif, institutionnellement indépendant, à la fois des institutions scolaires - qui sont, rappelons-le très décentralisées aux U.S.A. - et des stations de télévision.

Par rapport à la télévision publique, C.T.W. se trouve en position d'interlocuteur indépendant : si la Corporation of Public Broadcasting (1) subventionne pour une part C.T.W.

---

(1) Corporation institué par la loi mais non gouvernementale chargée d'aider au développement des stations de télévision non commerciales. Ces stations (200 environ) outre les programmes qu'elles produisent localement, diffusent des programmes qui leurs sont envoyés, grâce au réseau qui les relie entre-elles, à partir d'une source centrale alimentée par le public broadcasting Service (PBS) filiale de la CPB.

c'est par contrat que P.B.S. s'engage à diffuser Sesame Street sur le réseau des stations de télévision publique ; pour les régions qui ne sont pas couvertes par la télévision publique, le C.T.W. peut passer des accords de diffusion avec des stations commerciales.

En réalité, les véritables liens qui unissent C.T.W. avec la télévision ou avec les instances éducatives doivent être recherchés au niveau des objectifs, des sources de financement ou des personnes.

Nous avons, par exemple, indiqué l'importance des grandes Fondations dans le financement de l'opération, or ce sont ces mêmes fondations qui alimentent à la fois les caisses de C.P.B. et des stations de télévision publique et qui supportent les programmes d'aides aux minorités défavorisées.

De son côté, le gouvernement fédéral apporte son appui politique et financier à Sesame Street qui cherche à aplanir les difficultés d'intégration au système scolaire des enfants des minorités mais cet appui n'entraîne pas automatiquement de liaison avec les organismes fédéraux qui ont les mêmes objectifs. C'est à C.T.W. qu'il appartient de s'assurer la collaboration de ces organismes pour la meilleure utilisation des émissions.

Au niveau des personnes, C.T.W. s'est assuré le concours de pédagogues éminents et nombreux qui ont pu intervenir au cours des consultations qui ont précédé la mise en oeuvre de l'émission. Le Directeur de la Recherche, le Dr Palmer, est un ancien professeur de l'enseignement officiel.

Du côté des professionnels de télévision, C.T.W. a débauché un certain nombre de producteurs et artistes expérimentés de la télévision commerciale.

L'examen de <u>l'organisation interne</u> de C.T.W. met en évidence la grande originalité de l'expérience : <u>la coordination</u>

étroite et permanente entre la recherche et la production : le "staff" exécutif du projet comprend deux vice-présidents, l'un producteur, l'autre chef de recherche.

Pour éclairer le fonctionnement de cette collaboration, il est nécessaire d'examiner plus en détail la démarche suivie pour la mise en oeuvre des programmes. Cette démarche, mise au point pour Sésame Street, a été reprise pour "Electric CY".

III - LA DEMARCHE SUIVIE POUR LA MISE EN OEUVRE DES PROGRAMMES

Le tableau, ci-joint, retrace les phases de cette démarche :

Phase n°1 : Etablissement du programme

A partir du constat d'un problème d'ordre national - inégalité des chances à l'entrée à l'école ou incapacité d'un Américain sur deux de lire le journal - des dizaines d'experts sont interrogés, réunis en séminaire pour préciser à la lumière de leur expérience le cahier des charges du programme.

Il faut remarquer que ces "spécialistes de l'enfance" sont aussi bien des réalisateurs de télévision, des rédacteurs ou graphistes de journaux d'enfant que des psychologues ou pédagogues. On abandonne tout à fait la notion de pédagogue -programmateur et d'homme de télévision exécutant : les impératifs et le potentiel de la mise en forme visuelle sont, dès l'origine, rappelés aux hommes de contenu qui, de leur côté, font comprendre leurs préoccupations aux producteurs et réalisateurs.

Phase n°2 : Définition des objectifs de comportement.
Elle consiste à dégager du cahier des charges des comportements précis que l'on attend des téléspectateurs à l'issue

de l'émission. Cette phase est intéressante par le fait qu'elle établit des références communes aux producteurs et aux évaluateurs : au moment de l'évaluation, c'est l'accomplissement de ces objectifs qui sera mesuré.

Sur le plan pratique, on peut ajouter que les objectifs sont récapitulés à l'intention des producteurs dans un livret qui donne, dans chaque cas, des exemples de démarche pédagogique et de contenu adaptés à l'âge de l'enfant et à ses centres d'intérêt.

Ce livret comprend en outre des informations sur les théories pédagogiques en question et les facteurs de motivation que doit amener la production. Ce manuel est remis à jour au fur et à mesure que l'expérience progresse et que les avis des experts, des enseignants et des enfants amènent des réajustements.

Phase n°3 : Mesure du niveau du public visé dans les domaines qui intéressent le programme.

Phase n°4 : Mesure de l'attrait des produits existant
Ces études permettent de faire le bilan et de profiter de l'ensemble des recherches et expériences tentées avant la mise en oeuvre du projet et de donner des indications précises tant aux pédagogues qu'aux producteurs. L'équipe de C.T.W. s'appuie sur ce bilan pour poursuivre sa propre recherche.

Phase n°5 : La production expérimentale.
Compte-tenu des informations rassemblées et des objectifs les producteurs de C.T.W. invitent plusieurs sociétés de production à soumettre leurs idées et à réaliser des films préliminaires (32 firmes travaillent dans ce but pour Sesame Street). Plus que toute autre, cette étape met en évidence le soin mis à la réalisation des étapes préparatoires et le luxe que représentent les tâtonnements, les projets abandonnés.

Phase n°6 : Evaluation des effets éducatifs

Phase n°7 : Evaluation de l'attrait
Ces deux étapes correspondent à la double caractéristique des programmes de C.T.W. :
. programmes éducatifs qui doivent obtenir des objectifs pédagogiques bien déterminés,
. programmes qui doivent rivaliser dans la conquête du public avec d'autres programmes commerciaux puisque les téléspectateurs ne sont pas encadrés.

Phase n°8 : Production des produits à diffuser à la lumière des observations faites au cours des étapes précédentes.

Phase n°9 : L'évaluation
Cette évaluation se fait d'abord sur un petit nombre d'enfants et a pour but de contrôler la progression des téléspectateurs (par opposition aux phases 6 et 7 qui mesuraient les effets des programmes un par un). Elle est menée non plus par l'équipe C.T.W. mais par l'organisme extérieur qui est chargé de l'évaluation de l'ensemble du programme qui trouve ainsi l'occasion de mettre au point sa méthode en même temps qu'il éclaire les producteurs.

IV - LE FINANCEMENT DE L'OPERATION

Nous avons indiqué les différentes sources de financement auquel C.T.W. avait eu recours.
Au total, 8 millions de dollars furent dépensés au cours des deux premières années de l'entreprise et permirent de financer 18 mois de recherche et de préparation des 130 heures d'émission de Sesame Street.

V - LA PROGRAMMATION DE SESAME STREET (1)

Les buts éducatifs poursuivis par les auteurs de Sesame

---

(1) Ce paragraphe et le suivant sont des résumés du document "Pre-reading on Sesame Street" établis par Pierre Corset et publiés dans le n°28 de la revue "Télévision et Education" du Service de la Recherche de l'O.R.T.F.

Street ont été élaborés au cours de nombreux séminaires auxquels ont participé des équipes de conseillers et d'experts du C.T.W. Ils se répartissent en quatre catégories :

. la présentation des lettres de l'alphabet, des chiffres et des formes géométriques ;

. l'organisation des connaissances par le discernement et l'orientation perceptuels, la compréhension des concepts relationnels, le tri et la classification des objets ;

. le raisonnement et la résolution des problèmes ;

. la familiarisation de l'enfant avec l'image de son corps et le monde physique et social qui l'environne.

Les objectifs éducatifs ont été traités simultanément en accordant à chacun plus ou moins d'importance à l'intérieur de chaque émission, conformément aux buts éducatifs visés.

1 - Les aptitudes au discernement perceptuel

On a mis de préférence l'accent sur les acquisitions préalables et nécessaires à l'apprentissage de la lecture plutôt que sur un apprentissage de niveau supérieur (combinaison de consonnes, famille de mots, etc.) et ceci en fonction de plusieurs éléments :

. le public visé est constitué d'enfants de 3 à 5 ans de milieu culturel très défavorisé,

. ces pré-notions indispensables peuvent parfaitement s'enseigner de manière expérimentale,

. ce mode d'enseignement télévisuel est expérimental et on pouvait craindre une certaine résistance si l'on détaillait les aspects plus complexes de la lecture.

Le programme comprend d'une part l'entraînement à la perception visuelle et auditive en raison du rôle que jouent, par la suite, ces aptitudes dans le déchiffrage du mot imprimé, d'autre part, l'entraînement au tri et à la classi-

fication des objets en fonction de leur importance pour fixer l'attention et obtenir la reconnaissance des détails.

L'acquisition de ces aptitudes sélectives est, par ailleurs, obtenue par d'autres voies moins orientées vers les objectifs propres à la lecture : faire établir, par exemple, la relation entre deux objets semblables par la taille, la forme ou la position au milieu d'un ensemble. Ou encore, trouver la contre partie d'une forme donnée faisant partie intégrante d'un dessin.

Un autre objectif consistait à construire un ensemble cohérent au moyen de parties différentes. Pour chacune de ces tâches, des formes géométriques aussi bien que des lettres de l'alphabet sont utilisées.

Enfin, l'image télévisée se révèle parfaitement adaptée à initier au processus de la lecture de gauche à droite.

2 - Le développement des idées et du vocabulaire

On s'est efforcé d'inclure dans les émissions le plus possible de concepts et de vocabulaire qui, plus tard, faciliteraient l'exercice de la lecture. Il s'agissait également d'offrir un entraînement utile aux écoliers et de combler le fossé entre le vocabulaire acquis à l'école et celui utilisé à la maison.

Cet enrichissement du vocabulaire s'opère en trois domaines :

. les termes désignant les états affectifs : le rire, l'espoir, la tristesse, Ils correspondent aux besoins éprouvés par l'enfant de projeter ses émotions sur les êtres et les choses,

. les termes désignant les relations ; ils permettent de comparer des objets en fonction de leur taille, leur position, leur distance, leur quantité ou l'espace. L'emploi de ces termes est très fréquent dans les explications données pour la résolution des problèmes.

. Les termes, les plus nombreux, se référant au corps de l'enfant et au monde qui l'environne. Ils comprennent les parties et les formations propres au schéma corporel en évolution à cet âge ainsi que l'environnement naturel et social, tels les termes correspondant aux occupations des groupes sociaux et aux institutions comme la famille, le foyer, la ville, l'école, la poste...

3 - Le plaisir et la motivation du langage

La télévision constitue un instrument idéal de motivation grâce aux ressources des programmes traditionnels de divertissement mais, plus encore, parce qu'elle permet d'intégrer le jeu et l'humour aux objectifs poursuivis. En Outre, elle est parfaitement apte à illustrer l'utilisation sociale du langage. Par exemple, le succès ou l'échec d'un personnage - au cours d'un exploit - peut changer l'efficacité de son langage ; ou encore, un langage inadéquat peut produire - dans certaines situations - des résultats non prévisibles.

Ainsi a-t-on proposé aux enfants de lire un livre au cours de l'émission afin, d'une part qu'ils expérimentent le plaisir de la lecture, ce qui les rapproche de l'expérience des adultes et, d'autre part, fassent le rapport entre le mot écrit et parlé. On a également utilisé les jeux de mots basés sur l'allitération dans le but de faire porter l'attention sur le son des lettres initiales ; afin de former le discernement auditif, on a largement utilisé la rime.

4 - La participation active des enfants

Pour mettre en oeuvre l'activité des jeunes téléspectateurs, on s'est efforcé de provoquer chez eux des réactions spontanées. Cette participation - outre qu'elle permettait de concentrer l'attention sur le message transmis tout en supprimant une certaine passivité - servait également d'entraînement pour les combinaisons du langage parlé qui ne sont pas encore acquises par l'enfant. Par ailleurs, cette forme de participation verbale permettait de renforcer l'acquisition des connaissances proposées dans le programme.

. Toute représentation de forme humoristique est particulièrement appréciée par les jeunes enfants et contribue à retenir leur attention sur le programme. De plus, l'humour verbal permet de susciter l'intérêt des enfants plus âgés et même des parents et éducateurs qui contrôlent souvent le choix des programmes.

. L'humour constitue un excellent système de motivation. Le fait d'associer, par exemple, l'étude d'une lettre à un personnage ou à une situation comique rend l'enseignement divertissant et, dans la mesure où la forme humoristique est utilisée avec discrétion, elle facilite l'activité de la mémoire.

. L'humour s'associe aisément au langage. Plusieurs phrases faciles à retenir ont ainsi été utilisées de manière répétitive pour provoquer l'effet comique. De ce fait, on met en relief la nature particulière du langage parlé et les intentions sociales auxquelles il peut s'appliquer. Cette forme de répétition humoristique provoque aussi l'attention. La première fois que l'enfant est mis en présence de ce thème, il attend une conclusion prévisible mais le fait de sa répétition l'alerte sur une conclusion inattendue et amusante et sollicite vivement son attention.

12 - Répétition exacte et répétition avec variation

Le système éducatif peut beaucoup profiter de l'efficacité de la publicité ; elle est brève, donne le maximum d'informations avec le minimum de phrases ; elle utilise la rime, la ritournelle, le slogan et sa forme est essentiellement répétitive. Non seulement le programme Sesame Street a délibérément repris cette méthode pour l'apprentissage des lettres, mais il est encore allé plus loin en utilisant le modèle des annonces du début et de la fin des programmes commerciaux pour récapituler à la fin de chaque séquence la lettre et le nombre enseignés.

5 - La sécurisation des parents et l'image que l'enfant a de lui-même

L'acquisition des différentes connaissances proposées dans le programme ne devait dépendre d'aucune manière de la participation des parents ou de quelqu'autre adulte ; l'accent mis sur l'apprentissage des lettres de l'alphabet et des chiffres permettait aux parents d'associer cette capacité à la réussite scolaire. Ainsi, la récitation de l'alphabet par les enfants - bien qu'elle ne fit pas partie des objectifs visés - représentait cependant une certaine maîtrise d'un matériel donné que les enfants ne se faisaient pas faute d'exhiber avec fierté devant leur entourage.

De même, s'est-on efforcé de donner des exemples de communication constructive à travers des rapports actifs entre adultes et enfants : ces derniers posant par exemple des questions pour se renseigner ou pour résoudre un problème en le discutant. Par ailleurs, on a inclus dans le programme des termes du langage familier de la rue afin de faciliter l'identification des jeunes téléspectateurs en l'assurant que sa manière particulière de s'exprimer était acceptable : du fait même, on l'encourageait à accepter des formes de langage parlé différentes des siennes.

VI - LA PRODUCTION DE SESAME STREET

Quelles sont les méthodes et techniques employées pour atteindre les objectifs envisagés par le plan d'étude ?

1 - Méthodes et techniques utilisées

Autant que faire se pouvait, les différents objectifs n'ont pas été traités indépendemment les uns des autres.

11 - Utilisation de l'humour

Le recours très fréquent à l'humour s'explique de plusieurs manières :

Cette forme de répétition exacte a la même efficacité que le slogan publicitaire aisément retenu. En effet, l'enfant expérimentant, chaque fois différemment, la notion qu'il doit acquérir, assimile ainsi rapidement un ensemble d'éléments complexes qu'il n'aurait pas pu saisir d'emblée.

La répétition avec variation est également efficace. Elle est utilisée sous deux formes : contenu variable/forme identique ou forme variable/contenu identique. Cette dernière est la plus largement employée : ainsi la lettre W est-elle présentée dans différents spots où elle apparaît tantôt comme objet à trois dimensions, tantôt comme un dessin ou encore comme un découpage en carton. Ainsi le caractère distinctif de la lettre par rapport aux autres signes de l'alphabet est-il mis en évidence.

Au contraire, en variant le contenu tout en gardant la même forme de présentation, on a cherché à familiariser l'enfant avec la convention visuelle. A cet effet, la "bulle" (phylactère) de la bande dessinée a été largement utilisée dans de courts spots où différents personnages présentent les lettres de l'alphabet tout en prononçant son vocable tandis que son signe visible s'inscrit dans une "bulle".

Dès qu'un mot, commençant par une de ces lettres, est prononcé, toutes les lettres composant ce mot apparaissent dans la "bulle" ; celle-ci s'anime alors indépendamment du personnage : par exemple, le mot prend la forme de l'objet désigné ou se métamorphose en une scène illustrant ce qu'il signifie ; celle-ci disparaît grâce à un gag visuel, dès que le personnage prononce à nouveau le mot en question.

L'usage répété de la "bulle" a l'avantage de faire reconnaître un signe grâce au plaisir qui lui est attaché émanant du gag visuel dont il a été l'occasion ; de plus, la "bulle" symbolise le rapport entre le mot écrit et parlé sans autre référence didactique. Par

ailleurs, cette convention à 25 lettres différentes permet d'employer le signe pour classer le matériel symbolique qu'il présente. Ce classement s'opère grâce à un jeu avec un accompagnement musical identique pour chaque type d'épreuve, ce qui permet d'associer au signe l'idée de classement et du discernement à faire.

13 - Participation et anticipation

Toute manifestation verbale ou toute réaction motrice chez le jeune spectateur témoigne de son plaisir et de son intérêt pour l'émission et, dans le meilleur des cas, contribue à l'efficacité de l'apprentissage. Le programme devait donc inciter à une telle participation, soit de manière explicite et directe, soit implicitement par la répétition d'éléments identiques. Ainsi, l'alphabet fut-il chanté à plusieurs reprises sous forme de ritournelle, soit par de jeunes enfants, soit par James Earl Jones auquel on avait demandé de fixer la caméra et de soigner particulièrement l'articulation des mots. Avant d'être prononcée, la lettre apparaît sur l'écran de part et d'autre du visage de l'artiste, pour disparaître dès qu'elle est énoncée en laissant la place à la lettre suivante. Ce procédé paraît avoir une efficacité en trois temps :

a) l'enfant commence d'abord par répondre presqu'immédiatement à l'invitation implicite de réciter l'alphabet avec l'artiste,

b) après quelques essais, il prononce la lettre dès qu'elle apparaît écrite sur l'écran,

c) enfin, il anticipe l'apparition de la lettre sur l'écran.

14 - Identification des rapports entre la lettre et le son

Le son d'une lettre est généralement illustré par l'exemple de mots commençant par cette lettre et présentés de manière visuelle. Ces allitérations multiples permettent à l'enfant de déduire les rapports

existant entre, d'une part la sonorité du début des mots et le son de la lettre en question, et, d'autre part, le mot imprimé et sa contre partie parlée. La présentation des lettres est, par ailleurs, invariablement faite par des personnages réels ou des marionnettes, ce qui contribue à soutenir l'attention du jeune téléspectateur.

15 - Identification de la forme des lettres

On a recours à des méthodes à la fois analytique et synthétique pour enseigner les traits distinctifs des lettres. L'une d'elles consiste à montrer différentes façons de dessiner une lettre ou à réaliser l'assemblage de la lettre à partir de ses éléments simples. Les différentes techniques employées reposent sur le suspense qui incite le jeune téléspectateur à fixer son attention sur la forme de la lettre. Celle-ci est mise en valeur par des effets sonores synthétiques appropriés à l'action. Ainsi un ballon rebondissant entre des lignes forme la lettre M et chacun de ses rebonds est ponctué par des coups de cymbales. De même, les lettres sont fréquemment personnifiées, soit qu' elles prennent une vie magique propre, soit qu'on ait échafaudé une histoire autour d'elle.

La fin du programme abordait deux sources de difficulté dans l'apprentissage des lettres : la possibilité de confusion entre certaines formes de lettres semblables et le manque de similarité entre les majuscules et les minuscules. On a choisi de traiter avec ingéniosité et humour ces deux groupes de difficulté en présentant par paires les lettres susceptibles d'être confondues ou devant être nécessairement rapprochées.

2 - Progression

Quelle que fût l'efficacité de la campagne d'information avant la diffusion de Sesame Street, il fallut tenir compte de plusieurs facteurs dans le progression :

. L'audience, réduite au début, devait peu à peu s'élargir, mais quel que soit l'intérêt suscité par l'émission, l'au-

dience pouvait ne pas être régulière. La répartition des objectifs visés à l'intérieur du programme devait être telle que l'ensemble des téléspectateurs puissent recevoir l'essentiel des données.

. Le public serait divers en âge et en niveaux culturels. Il fallait donc éliminer une progression uniquement destinée à un groupe particulier ; chaque émission devait comprendre un enseignement aussi varié que possible.

. L'enseignement de l'alphabet présentait une difficulté particulière. Rien ne permettait d'assigner une hiérarchie quelconque au processus d'acquisition des lettres. On donna donc la même importance à chaque lettre en insistant quelque peu sur les voyelles. Ainsi présenta-t-on, chaque semaine, trois lettres au hasard, en privilégiant l'une d'elles les trois premiers jours ; le quatrième jour, on accorda une importance égale à chacune et le cinquième jour on revint sur deux lettres présentées la semaine précédente.

22 - Découpage

La possibilité limitée du découpage dictèrent le durée de l'émission et la construction des séquences à l'intérieur du programme conçu comme un pot-pourri d'éléments courts et variés, fréquemment apparentés les uns aux autres et tous liés par des références constantes au décor et aux personnages.

La diversité de l'audience amène à composer une émission de séquences adaptées à chaque âge et chaque niveau. Ainsi les unes destinées à l'instruction des enfants de trois ans pouvaient servir de distraction à ceux de cinq ans.

On opéra le découpage de manière à la fois verticale et horizontale pour concilier les niveaux de complexité et l'aspect distractif. Ainsi, l'attention portée par un enfant à une séquence comportant un élément visuellement ou oralement amusant devait pouvoir coïncider avec une intention éducative.

V bis - LA PROGRAMMATION DE "ELECTRIC COMPANY"

Ce programme est parti d'un constat :
"L'échec de l'apprentissage de la lecture a atteint aux
" Etats-Unis des proportions inquiétantes. Il faut accen-
" tuer les efforts du système scolaire pour renforcer son
" action face à cet énorme problème. L'urgence du problème
" exige cependant qu'on recherche des ressources supplé-
" mentaires pour le résoudre. Le C.T.W. croit que la té-
" lévision nationale qui est très largement disponible et
" très populaire chez les enfants d'âge scolaire élémen-
" taire peut constituer l'une de ces ressources.

" Une étude approfondie a été menée par le C.T.W. pendant
" un an pour examiner les possibilités d'une telle expé-
" rience. Cette étude a montré que la télévision pouvait
" apporter utilement un enseignement supplémentaire de la
" lecture sous une forme attirante pour des enfants qui
" ont manqué ou sont en train de manquer leur apprentissa-
" ge de la lecture dans le cadre scolaire. Le C.T.W. pro-
" pose donc de créer une nouvelle série expérimentale de
" 130 programmes d'une demi-heure qui sera diffusée tous
" les jours par P.B.S. pendant 26 semaines à partir de la
" rentrée scolaire 1971.

" Un programme de travail a été prévu qui insiste sur le
" développement d'un certain nombre de connaissances fon-
" damentales nécessaires à la lecture que les enfants
" visés ne maîtrisent généralement pas et qui se prêtent
" particulièrement à la présentation télévisée". (1)

" Ce programme de lecture sera conçu à l'intention des
" enfants de 2ème année en particulier des enfants de
" milieux défavorisés, qui ont des difficulté à lire :

---

(1) A new reading program, C.T.W. - janvier 1971, ronéoté

" pour eux, il est encore temps de se rattraper. La lecture
" est encore une discipline bien distincte et l'élève n'a
" pas eu le désespoir de découvrir que la lecture est l'ins-
" trument essentiel à l'apprentissage de toutes les autres
" disciplines..."

Nous nous trouvons donc pour la première fois devant un programme qui tente d'atteindre des objectifs considérés habituellement comme strictement scolaires par le moyen de la télévision "ordinaire", c'est-à-dire en s'adressant non à un public captif mais à un public non encadré.

Il faut cependant garder à l'esprit le caractère de complément que veut garder le programme par rapport à l'enseignement traditionnel :

" L'élève de 1ère année a été délibérément omis de l'au-
" dience à atteindre car l'on présume :

" 1 - qu'il n'est pas possible d'enseigner un programme
" complet d'initiation à la lecture en 130 demi-heures
" télévisées,

" 2 - étant donné que les enfants assisteront au spectacle
" principalement à domicile, ils ne le verront pas régu-
" lièrement ou ne le regarderont qu'après que les premiers
" cours aient eu lieu et il ne leur sera pas possible de
" suivre les étapes régulières nécessaires à l'initiation
" à la lecture,

" 3 - alors que pour l'élève de 2ème, 3ème ou 4ème année,
" la différence de méthode de l'enseignement télévisée avec
" ce qu'on lui apprend à l'école, peut fournir un point de
"vue nouveau et éveiller son intérêt, cette différence
" pourrait créer une confusion néfaste dans l'esprit d'un
" débutant".

Malgré ces restrictions, les responsables du programme savent que, si le programme est assez amusant ou séduisant, les enfants très petits, comme les adolescents et les adultes analphabètes, le regarderont et seront ainsi touchés

par un programme qui deviendra pour eux non plus un complément mais la seule source d'apprentissage de la lecture.

C.T.W. se propose d'étudier l'impact du spectacle sur ces publics "marginaux" et il est probable que les informations qui en découleront présenteront le plus grand intérêt pour apprécier le rôle que pourrait jouer la télévision dans l'instruction en dehors de tout cadre scolaire.

Il est d'ores et déjà intéressant d'examiner la manière dont les animateurs de C.T.W. envisagent de résoudre deux des principaux problèmes qui se poseront à toute télévision éducative s'adressant à un public non encadré :

. le choix entre les méthodes pédagogiques,

. l'irrégularité d'écoute - qui rend difficile une progression pédagogique rigoureuse.

Le choix entre les méthodes pédagogiques

Le premier problème est d'autant plus délicat que l'enfant auquel s'adresse le programme a déjà été habitué à une certaine méthode dans son école.

Après consultation des experts, il fut décidé que "l'exposition" des enfants à une méthode d'enseignement différente de la méthode utilisée en classe n'engendrerait pas de confusions et pourrait même être utile aux mauvais lecteurs en leur donnant l'occasion de repartir sur des bases nouvelles.

Plutôt que de se limiter à une seule méthode, le C.T.W. a pris l'option d'une "approche cafeteria" qui présenterait une grande variété de méthodes : les enfants ont des styles d'apprentissage différents et, dans la mesure où le spectacle intervient comme un supplément à ce qu'ils apprennent à l'école, l'adoption d'un programme éclectique semble appropriée.

L'irrégularité d'écoute

Le second problème a également fait l'objet d'un examen attentif :

C.T.W. savait, qu'en raison de l'irrégularité de l'écoute, il fallait prévoir que chaque émission puisse être comprise sans référence aux précédentes. La progression pédagogique rigoureuse d'une émission à l'autre étant ainsi difficile, il a donc été décidé :

. que la progression serait introduite à l'intérieur de chaque émission,

. que les éléments nouveaux introduits par le programme seraient fréquemment répétés,

. qu'une graduation des difficultés serait introduite dans la série, mais selon une courbe ascendante très douce avec répétition du cycle deux fois de suite.

VI bis - LA PRODUCTION DE "ELECTRIC COMPANY"

A la lumière des "mesures d'attrait" des programmes de télévision existant et des objectifs pédagogiques, les responsables du programme ont pu lancer une production expérimentale.

Les résultats des mesures d'attrait

Parmi les résultats de la recherche préalable, il semble que les producteurs de l'émission aient surtout remarqué que :

. les enfants visés étaient, plus que leurs cadets, sujets à des sautes d'attention très brusques,

. Les enfants aimaient anticiper ce qui allait se passer sur l'écran,

. les enfants aimaient les spectacles où jouent des enfants de leur âge ou plus âgés, surtout s'ils sont pleins d'actions humoristiques ou accompagnés d'une bande-son à effets, du type de celles des films violants,

. Les enfants sont rebutés par tout ce qui est trop ouvertement moralisateur.

Sur la base des informations ainsi recueillies, la production expérimentale a été lancée.

Les films s'appuient beaucoup sur le dessin animé, le stratagème de la bulle. Certains éléments reprennent des passages de vieux films muets, d'autres combinent les personnages vivants et le dessin animé. Le comique est très largement utilisé.

En ce qui concerne le format des films, les producteurs de Electric Company pensent utiliser l'expérience de Sesame Street : rythme rapide, variété, humour, animation, musique et séquences de courte durée seront maintenus.

Ils souhaitent cependant donner à leur programme une identité distincte. Le cadre de l'émission sera toujours le même avec un certain nombre de personnages familiers avec lesquels le spectateur pourra établir des relations suivies. Les personnages seront dans tous les cas culturellement intégrés et comprendront hommes et femmes, adultes et enfants.

A l'intérieur du spectacle, s'insérera vraisemblablement une aventure sérialisée probablement en dessin animé, avec suspense à la fin de chaque épisode quotidien. Les enfants visés semblent en effet apprécier les sujets à intrigue. On cherchera dans le choix des héros à susciter l'identification des spectateurs.

Plusieurs écrivains ont été sollicités pour écrire des histoires simples qui pourraient être mises en séries.

Diverses méthodes sont envisagées pour encourager les enfants à lire :

. utilisation d'un personnage muet qui doit s'exprimer par écrit,

. robot ou ordinateur qui émet des messages écrits,

. messages ou points de repère écrits ou messages en code utilisés comme éléments centraux dans la série d'aventures,

. légendes écrites correspondant à des images,

. textes écrits tels qu'ils se présentent dans l'environnement de l'enfant.

Outre les aventures, les producteurs prévoient des jeux, des émissions de variété, des émissions présentant des célébrités du cinéma, du sport ou de la musique, des interviews de personnes dont les occupations ont trait à l'écriture (tatoueur, typographe...).

VII - LA DIFFUSION

Nous avons vu que C.T.W. a des accords de diffusion avec P.B.S., réseau qui interconnecte entre elles les stations de télévision publique. Les programmes de C.T.W. sont donc transmis quotidiennement sur l'ensemble du pays. Les stations le diffusent et le rediffusent : à San Francisco, par exemple, l'une des stations éducatives (K.Q.E.D.) le passe deux fois par jour (à 11h30 et 16h) et toute la matinée du samedi rediffuse les programmes de la semaine. Au total, chaque émission repasse donc trois fois. Le programme de lecture doit en principe être retransmis en fin d'après-midi.

Si les enfants des foyers qui peuvent recevoir la télévision publique ont donc toutes chances d'être touchés, il faut savoir que 43 % des foyers ne peuvent pas recevoir la télévision publique. En particulier, 50 % du total des foyers noirs et 48 % des foyers dont le chef de famille n'a pas le diplôme de fin d'études secondaires, ne peuvent la recevoir alors que ce sont précisément dans ces milieux que se trouvent les enfants défavorisés.

Certes, C.T.W. cherche à négocier des accords de diffusion avec des stations commerciales pour les zones qui ne sont

pas du tout couvertes par la télévision publique, mais cette mesure ne peut résoudre le problème des foyers qui, situés dans une zone de diffusion de télévision publique U.H.F., ne disposent pas de récepteurs équipés pour capter le programme émis sur cette bande.

VIII - LA RECEPTION

Evolution quantitative du public

Une durée de trois mois s'est révélée nécessaire pour assurer la croissance maximum du public de Sesame Street. Après les deux premières semaines pendant lesquelles l'audience était importante parce que le spectacle était nouveau et bien accueilli par la critique, le nombre de spectateurs a diminué pour remonter lentement et atteindre son maximum trois mois après la première semaine.

Près de 7 millions d'enfants de 3 à 5 ans, soit la moitié de la classe d'âge visée, sont touchés par le programme.

On regarde cependant plus Sesame Street dans les foyers blancs que dans les foyers noirs, dans les foyers ayant un haut niveau d'instruction que dans les autres.

Les conditions d'écoute

"Sesame Street" est le plus souvent regardé à la maison. Dans ce cas, l'évaluation (1) a montré que les enfants qui ont le plus souvent regardé l'émission et ont donc le plus appris, sont ceux que leur mère encourage à regarder Sesame Street et qui en parle avec eux.

---

(1) in "A summary of the major findings in the first year of Sesame Street : an evaluation" ,ETS,octobre 1970.

Sesame Street est dans certains cas regardé dans les crèches et écoles. Les avis des maîtres sont partagés sur l'efficacité du programme. L'évaluation des progrès des spectateurs a montré que les enfants qui regardaient Sesame Street à la maison en avaient retiré un profit aussi grand et parfois plus grand que les enfants qui l'ont regardé à l'école sous la supervision d'un maître.

L'action de l'"Utilization Service"

L'"Utilization Service" de C.T.W. se préoccupe de développer l'audience des programmes. Il a suscité dans ce but l'organisation de "centres d'utilisation" locaux qui se chargent de la publicité du programme ; en association avec le "Neighborhood Youth Corps" VISTA et le Urban Corps (mouvement de jeunes lancés par le Gouvernement fédéral), il cherche à obtenir la participation d'enfants plus âgés particulièrement des adolescents noirs, pour qu'ils enseignent les enfants plus jeunes.

L'été, des "Sesame Street Day Camps" ont été organisés.

Les documents d'accompagnement

C.T.W. publie quatre fois par an le "Sesame Street magazine" qui reprend les principaux éléments de connaissances apportés par les émissions et propose aux parents des histoires à raconter, des jeux ou des activités à faire faire aux enfants pour renforcer l'apprentissage.

Le coût de l'abonnement est de 2 $ par an avec des tarifs spéciaux pour les écoles. La distribution est en réalité souvent gratuite grâce à des subventions de grandes sociétés.

Par ailleurs, quantité d'organismes indépendants de C.T.W. publient livrets ou gadgets reprenant les personnages de Sesame Street. Le C.T.W. supervise les publications.

Pour "electric company"

L'"Utilization Service" doit développer son action en demandant leur appui à tous les organismes qui s'occupent de l'éducation des enfants. Une campagne d'information est prévue auprès des maîtres d'écoles et spécialistes de la lecture pour les mettre au courant des buts et méthodes pédagogiques utilisées. Des articles de journaux, brochures, films et conférences présenteront le programme à des groupes pédagogiques tels que l'International Reading Association.

Cette action paraît d'autant plus intéressante que les principaux freins aux opérations de télévision éducative viennent souvent des milieux enseignants qui se trouveront ainsi associés au projet et par la même partiellement désarmés.

Outre cette action d'information auprès des milieux enseignants, C.T.W. prévoit qu'un "guide du maître" sera publié qui donnera aux professeurs avant diffusion un sommaire de chaque émission.

Les directeurs des stations de télévision publique seront, de 1er côté, particulièrement sensibilisés par des projections spéciales pré-diffusion et des textes explicatifs qu'ils pourront utiliser pour leur publicité dans leur propre zone d'action.

Enfin, un effort particulier sera fait sur les documents d'accompagnement qui, de la bande dessinée au livre illustré, devront donner à l'enfant nouvellement alphabétisé du matériel de lecture.

IX - LA RECHERCHE

Nous avons indiqué que l'équipe de C.T.W. s'occupait elle-même de la recherche "formative", c'est-à-dire de la recherche destinée à éclairer directement les producteurs tandis que l'évaluation des effets de Sesame Street avait été confiée à un organisme extérieur : l'Educational Testing Service.

La recherche "formative" dont on trouvera les méthodes exposées dans les documents annexes (cf. en particulier p. 5 in "Préparation à la lecture" et p. 16 in "Un nouveau programme de lecture" à propos de la mesure de l'attrait des programmes), a été critiquée lors d'un colloque réuni sur le thème "recherche et production" à Leicester (1). Les producteurs et réalisateurs présents s'élevèrent contre le côté "mécaniste" du processus qui, à leurs yeux, asservit la libre créativité et tue l'imagination.

Les producteurs-réalisateurs de Sesame Street se défendirent en montrant leurs émissions que beaucoup jugent pleines d'imagination, de charme et d'humour. Pour eux, "nous faisons d'abord, enfin et toujours un programme de télévision et la décision finale de ce qui passe à l'antenne nous revient... s'il y a désaccord (avec les pédagogues), on le teste".

En ce qui concerne la recherche "summative" qui évalue les effets du programme, il faut rappeler que les objectifs du programme ont dès l'origine été définis (en termes de comportement) de façon à pouvoir servir de référence aux évaluateurs.

Les questions posées aux évaluateurs étaient les suivantes :

. Quel est l'impact de Sesame Street ?

. Quels sont les effets de l'âge, du sexe, du niveau de départ, du statut socio-économique sur cet impact ?

---

(1) Center for mass communication research, University of Leicester - décembre 17 th 21 st 1970).

. Est-ce que les enfants qui regardent l'émission chez eux font plus de progrès que ceux qui ne la regardent pas ?

. Est-ce que les enfants qui regardent l'émission chez eux en tirent plus de profit que ceux qui la regardent dans les "day care centers" (garderies) ?

. Est-ce que les enfants de langue espagnole bénéficient de Sesame Street ?

. Quels sont les effets des conditions de réception à la maison sur l'impact de Sesame Street ?

L'enquête fut menée entre novembre 1969 et juin 1970 sur un échantillon de 943 enfants de cinq régions différentes, représentant des enfants de milieux défavorisés des grandes villes, des enfants privilégiés des zones suburbaines, des enfants des zones rurales et des enfants défavorisés et parlant espagnol.

Les matériaux des tests sont simples et sont proposés aux enfants individuellement par des adultes formés de leur entourage - ce qui permet d'obtenir des informations non seulement sur leurs performances mais aussi sur leur statut socio-économique et sur l'importance de son écoute au cours de la saison considérée.

Plusieurs critiques ont été adressées à cette méthode notamment par l'équipe française qui,à "Education et Marketing", s'est préoccupée de produire un programme français pour les enfants d'âge pré-scolaire.

a) Critiques concernant l'objet de l'évaluation

On déplore que l'évaluation n'ait pas exploré l'impact du programme sur le comportement général de l'enfant et son aptitude à créer. Sesame Street est-il réellement adapté à ce que l'on peut attendre d'une éducation pré-scolaire ?

b) Critique concernant la méthode

. On ne peut raccorder les résultats mesurés avec la batterie de tests développés spécialement par ETS avec les résultats d'autres travaux portant également sur des programmes éducatifs pré-scolaires (1), si l'on ne dispose pas de mesures de références aussi standardisées que le IQ Standford/Binet, le Caldwell Cooperative Preschool Inventory ou même le PPVT. Cette lacune ne permet pas de situer réellement Sesame Street par rapport à l'ensemble des "outils éducatifs" existant aux Etats-Unis et ailleurs.

. Comment essayer d'évaluer la permanence des apports de Sesame Street alors qu'on sait que l'accélération de certains acquits au niveau pré-scolaire les rendent en général peu durables, surtout s'ils font appel à la mémorisation et à des entraînements répétitifs ?

. On a vu que l'administration des tests était confiée à des personnes de l'entourage des enfants qu'il a fallu former de toute pièce. On peut se poser la question de savoir quelle est la validité exacte de ces tests administrés pendant plus d'une heure à des enfants de quatre ans.

---

(1) Par ex. Peabody Language Development Kit

L'EXPERIENCE-PILOTE TEVEC AU SAGUENAY-LAC-ST-JEAN

La Direction Générale de l'Education Permanente, créée en 1966 au Ministère de l'Education du Québec, fut l'instigatrice du projet TEVEC d'éducation des adultes du Saguenay-Lac-St-Jean et le 19 mai 1967 fit voter par le Conseil des Ministres les crédits nécessaires à sa réalisation.

De mai 1967 à janvier 1968 se déroula la phase préliminaire de TEVEC avec la constitution d'une équipe pluridisciplinaire (pédagogues, animateurs, psycho-sociologues, etc.) qui précisa les objectifs du système, la méthodologie à appliquer et la stratégie à suivre, etc.

La première étape d'enseignement proprement dit se déroula dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean de janvier à juin 1968 et la seconde, d'octobre 1968 à juin 1969. Enfin, une troisième étape dite de "récupération" permit à ceux qui n'avaient pas obtenu leur "diplôme" de suivre une session d'automne (de septembre à décembre 1969) et de tenter de nouveau leur chance lors du contrôle des connaissances.

I - OBJECTIFS

Le Projet-pilote TEVEC poursuivit un double objectif : d'abord un objectif d'éducation, au sens large, de toute la population et un objectif de scolarisation de base pour les adultes de cette population qui en ont le plus besoin, partant du principe essentiel que ce n'est qu'en s'appuyant sur une éducation au sens large qu'une scolarisation peut être autre chose que des notions académiques mal intégrées et vite oubliées : il faut que l'adulte découvre le besoin de contrôler telle ou telle notion académique pour mieux saisir telle ou telle réalité socio-économique à laquelle

il doit participer intensément, s'il veut vivre pleinement sa vie d'adulte. Si la sanction officielle des études reste un examen classique : celui qui se passe à la fin de la 9ème année d'enseignement traditionnel, l'objectif poursuivi est beaucoup plus ambitieux : il s'agit d'obtenir une réintégration sociale des "laissés pour compte" d'une société en développement. A la fin de l'expérience, certains participants en vinrent à mettre en question l'intérêt même du diplôme pour valoriser le travail de prise de conscience et de réflexion qu'ils avaient entrepris sur leur milieu.

La région du Saguenay-Lac-St-Jean, à la fois urbanisée (Saguenay), rurale et agricole (Lac-St-Jean) se caractérisait par la faible scolarité des adultes : dans les villes et surtout les villages un pourcentage élevé de population adulte n'avait suivi que des études primaires ou encore moins. Le taux de chômage y était élevé (16-17 % certains hivers) mais corrélativement, la population était réputée pour son dynamisme et sa réponse à une proposition comme Tévec risquait d'être plus favorable qu'ailleurs. De plus, dans cette région relativement isolée du reste du Québec parce qu'entourée de parcs et de réserves forestières, les effets d'une expérience d'éducation apparurent comme plus mesurables que dans d'autres régions ou plusieurs antennes de télévision se sont taillées toutes sortes d'auditoires superposés qui fluctuent sans cesse.

La télévision parut un moyen rationel et économique pour toucher l'ensemble d'une population et l'atteindre profondément en réintroduisant la composante affective (forte implication des sens) dans l'apprentissage formalisé par toute une tradition "pédagogique" et devenu ainsi totalement abstrait, aride, hors de la vie des enseignés.

Cette éducation faite par l'entremise d'un mass medium comme la télévision ne vient pas en contradiction avec la nécessité de l'individualisation : le système Tévec mit en place des mécanismes appropriés pour l'assurer : visiteurs à domicile, structure d'animation sociale, etc.

Les examens organisés à la fin de la seconde session (mai 1969) puis après la phase de récupération (décembre 1969) permirent la délivrance du diplôme de 9ème année de l'enseignement traditionnel (équivalent de notre B.E.P.C.).

II - INSTITUTIONS RESPONSABLES ET ORGANIGRAMME ADMINISTRATIF

L'expérience Tévec dépendait de la Direction Générale de l'Education Permanente, au Ministère de l'Education, avec pour la production, le contrôle du B.D.A.V. (1). Celui-ci créé le 3 novembre 1967 par arrêté ministériel, fut intégré le 22 février 1968 à Radio-Québec, organisme provincial plus vaste chargé, entre autres, de "contrôler les réalisations et les initiatives dans le domaine de la radio et de la télévision" (2).

Sur le plan des structures, le projet est doté le 6 décembre 1967 d'un conseil d'administration chargé de veiller à ce que le projet s'inscrive dans le cadre général des politiques gouvernementales et d'établir le budget ; le composaient : Yves Martin, sous-ministre adjoint à l'éducation, président J.-marie Beauchemin, sous-ministre associé à l'éducation, Jacques Gauthier, responsable du B.D.A.V. puis président de Radio-Québec, Réal Chatelain, contrôleur adjoint du Conseil de la trésorerie, Fernand Jolicoeur, directeur général de l'Education Permanente, Guy Messier, responsable du projet, agent exécutif du Conseil d'Administration, Gérard Lapointe, coordonateur, Direction Générale de la Planification (ministère de l'Education).

Quatre équipes prennent respectivement en charge la production des émissions, la pédagogie, l'animation sociale et la recherche. Leurs responsables forment, avec le directeur,

---

(1) Bureau de Développement Audiovisuel

(2) La création de Radio-Québec réaffirme les droits du Québec en matière de radio-télévision. cf fiche sur Radio-Québec.

le secrétaire général, l'administrateur et le délégué régional, le comité de coordination qui se réunit chaque semaine pour assurer la réalisation des politiques définies par le Conseil d'Administration.

Ce sont les télévisions locales de Jonquière et Chicoutimi qui assurèrent la diffusion des programmes du projet Tévec, en vendant leur temps d'antenne selon des tractations à caractère commercial.

D'autre part, une structure de participation et de consultation de la population fut mise en place par 5 animateurs professionnels avec, à la base, des comités locaux et au sommet, le comité consultatif régional, dont le délégué est membre du comité de coordination. (cf infra, § VII)

Le ministère assurait également la coordination des travaux de recherche dont la responsabilité incombait au service de la planification d'une part et à celui de l'éducation permanente d'autre part : des chercheurs du ministère y furent affectés à plein temps et des étudiants ont renforcé ce noyau dans le cadre de la préparation de leur thèse. De plus, était prévue la possibilité de confier certaines recherches à des organismes extérieurs.

III - FINANCEMENT

C'est le Gouvernement du Québec qui à financé l'expérience Tévec : un peu plus de trois millions de dollars furent débloqués par le comité des budgets du gouvernement, pour la totalité du projet. (15 millions de francs). L'inscription est gratuite pour l'ensemble des tévécois.

IV - DIFFUSION

Le projet Tévec avait prévu de diffuser les programmes télévisuels sur les réseaux des deux stations régionales de Jonquière et Chicoutimi qui arrosent toutes deux le

territoire concerné (95 % des familles ont un récepteur dans la région). Les heures souhaitées étaient de 9h à 11h le matin sur les ondes de CKRS-Jonquière et de 9h à 11h du soir sur le poste de Chicoutimi, pour une rediffusion.

En fait, les responsables de Tévec furent obligés de réduire les temps d'antenne (90 minutes au lieu de 2 heures) et de modifier les horaires (23h20 le soir au lieu de 21h) sauf pour le téléclub du vendredi soir qui passa successivement à 7h puis à 8h sur les antennes de Jonquière et de Chicoutimi).

Même en achetant le temps d'antenne, il fut donc impossible d'obtenir des créneaux réguliers aux heures de grande écoute : les stations craignaient en effet de perdre leur auditoire en diffusant ce qu'elles jugeaient être le plus "ennuyant", à savoir des programmes éducatifs, ce que les côtes d'écoute démentirent ensuite de façon éloquente. Quelques mois plus tard commença de la part de la population conquise au projet une tentative de pression sur les postes de télévision : mais ceux-ci demeurèrent inflexibles et maintinrent ces horaires envers et contre tout !

Finalement, les temps d'antenne achetés pour l'expérience pour 184 000 $ soit 920 000 F, ont atteint 220 Heures :

- du 1er avril au 15 juin 1968 : 2 x 50 émissions de 90 mn
  2 x 10 téléblubs de 30 mn
- du 14 octobre 1968 au 31 mars 1969 :
  2 x 105 émissions de 75 mn
  2 x 21 téléclubs de 30 mn
  2 x 155 émissions soit :
  26 600 mn

Mais pour ce prix, calculé sur un tarif de base uniforme quelque soit l'heure, les postes refusèrent de diffuser en sus, plusieurs fois par jour, les "jingle" (spots publicitaires de 15 secondes) destinés à promouvoir l'expérience et dont les responsables regrettèrent vivement l'abandon. De cette difficulté pour une opération proprement québécoise à obtenir des temps d'antenne satisfaisants de télévisions commerciales et indépendantes du gouvernement naîtra en partie la volonté du Québec de créer son propre réseau public de diffusion à vocation éducative, à savoir Radio-Québec.

V - PROGRAMMATION

Pour les programmes télévisés, deux types de contenus sont abordés, en étroite interpénétration :
- des contenus scolaires : français, anglais, mathématiques, correspondant au niveau général des connaissances du programme régulier de la neuvième année d'enseignement.
- des contenus dits socio-économiques, c'est-à-dire des "éléments de culture socio-économique extraits de l'histoire ancienne ou récente du développement" et des "modèles dynamiques, accessibles ou proposables à la population".
Chaque émission part donc du vécu socio-économique, c'est à-dire "de l'expérience collective transposée en prise de conscience régionale" (1) pour aller vers l'assimilation de notions académiques. Celles-ci sont de deux ordres : d'abord les notions socio-économiques requises pour comprendre le thème abordé ; ensuite le traitement des connaissances scolaires formelles nécessaires à la bonne compréhension des éléments apportés.

Deux étapes successives conduisirent au diplôme de 9ème année en 48 semaines, du 1er avril au 15 juin 1968 puis du 15 octobre au 1er avril 1969. De plus, un programme de récupération du 1er juillet au 30 décembre 1969, permit de donner une "nouvelle chance" à ceux qui avaient obtenu un résultat insuffisant ou ne s'étaient pas présentés aux examens de fin mai et début juin.

---

(1) R. LALLEZ, Le cas TEVEC, UNESCO - 1973 - P. 13

Durant la première étape il y a cinq émissions par semaine du lundi au vendredi, dont quatre durant 1 heure trente et la cinquième une heure quinze (contre respectivement 1 heure quinze et 1 heure pour les émissions de la 2ème étape) ; rappelons que la même émission est diffusée deux fois par jour le matin et le soir.

Chaque émission aborde une question socio-économique (30 à 45mn) puis les disciplines académiques (mathématiques, français, anglais). L'émission du vendredi, appelée "émission retour" propose une synthèse révision des contenus traités pendant la semaine ainsi que la correction des exercices envoyés à domicile.
De plus, une émission appelée télé-club, d'une durée d'une demi-heure fut diffusée 1 ou 2 fois par semaine (à 19 h. sur l'antenne de Chicoutimi et à 20h sur celle de Jonquière) et s'adressa cette fois à l'ensemble de la population. Au cours de ces télé-clubs, un sujet socio-économique déjà traité dans la semaine était discuté par des invités et constituait une amorce aux discussions de centaines de groupes organisés par les comités locaux. C'est ainsi que la communauté tout entière supportait l'effort fait par certains de ses membres -les inscrits à l'expérience Tévec - pour mieux participer à la vie contemporaine et s'insérer dans la réalité socio-économique de la région.

Concuremment aux émissions, des cours par correspondance furent proposés aux inscrits, leur permettant ainsi une expérimentation personnelle sur des exercices pratiques; A partir d'un matériel scolaire qui leur était fourni (brochures didactiques, questionnaires, cartes pré-perforées) les élèves devaient répondre aux questionnaires, transcrire leurs réponses sur les cartes, celles-ci étant transmises par télécommunications à l'ordinateur du ministère au rythme de 2 fois par semaine et recevaient enfin un bulletin de notes à la fin de chaque étape.

VI - PRODUCTION

L'équipement de base était très modeste par rapport aux moyens matériels et humains considérables dont disposent les centres de production de la "télévision divertissement" :

il comprenait un studio muni de trois caméras, d'un minimum d'éclairage, d'une régie, de deux magnétoscopes et d'un télécinéma, un atelier de trois graphistes et de deux machinistes, quatre équipes de production comprenant chacune un réalisateur, une script-assistante et une "recherchiste" chargée des contenus socio-économiques, une équipe de film, trois pédagogues (un pour chaque matière), deux animateurs à l'écran et six techniciens.
L'équipement et le personnel technique étaient loués tandis que les membres des équipes de production et les animateurs appartenaient à Tévec. La majorité des réalisateurs venaient des milieux de la télévision publique ou commerciale et n'avaient jamais travaillé à l'enseignement tandis que les auteurs-pédagogues et recherchistes ne connaissaient rien à la production. Les communications entre ces deux groupes d'abord assez difficiles, se sont améliorées progressivement grâce à la structure de travail de Tévec : en effet, les réalisateurs participaient à la préparation des contenus et se rendaient ainsi compte des problèmes que les pédagogues devaient affronter et de même, les pédagogues étaient assez impliqués dans la production des émissions pour tenir compte des contraintes du medium.

Les dispositifs généraux et les contenus des émissions ont fait l'objet de recherches approfondies avec des pédagogues sociologues, etc. La phase préparatoire avait permis aux "recherchistes" de faire une tournée dans la région pour découvrir les points d'intérêt de la population et déterminer les thèmes précis sur lesquels devraient porter les émissions. Ensuite un comité de "screening" (1) fixait l'objectif de chaque émission et la stratégie retenue pour réaliser son objectif. Il utilisait pour cela un schéma dit "d'adaptation socio-économique" qui permettait de déterminer les grandes orientations de chacune des émissions à privilégier "à travers" la partie proprement socio-économique.

---

(1) Le "comité de screening" comprenait outre le directeur du projet, le directeur de la production, un membre de chaque spécialité ; un pédagogue, un sociologue, un réalisateur, etc.

A partir des mêmes recherches mais aussi de travaux plus spécifiques effectués sur les habitudes d'écoute de la population et sur ses motivations, une formule générale d'émission avait été établie :

1 - les "manchettes" de l'émission	1'30
2 - présentation du sujet par les animateurs	2'
3 - sur film, l'opinion des gens de la région sur le sujet	3'
4 - faits bruts concernant le sujet ou pré-informations	4'
5 - débat du sujet (sous diverses formes)	21'
6 - pause-café (diapositives, musique)	3'
7 - traitement de certaines des notions qui sont ressorties au cours du n°5	10'
8 - mathématiques	7'
9 - des tévécois (?) viennent à l'écran exposer des travaux personnels qu'ils ont fait en fonction du sujet	15'
10- anglais	1'30
11- pause-café	2'
12- français	10'
13- anglais (récapitulation du n°10)	1'
14- les tévécois en studio interrogent les invités	8'

Bien entendu, chaque réalisateur avait son ordre préféré mais la "marche à suivre" générale fut maintenue durant toute l'expérience.

Devant tant de sérieux dans la recherche à la production et devant le rythme régulier de la confection des émissions (une émission de 90 mn par jour ouvrable et cela durant 100 jours de chaque étape et une émission téléclub de 30 mn par semaine) le contrôle du B.D.A.V(puis celui de Radio Québec)s'avéra superflu et finalement la structure de production mise-en-place fut acceptée dans son ensemble.

---

(1) On les appelait tévécois-enquêteurs et leur présence à l'écran était stimulante pour les autres inscrits.

VII - RECEPTION ET FEED-BACK

Une des innovations du système Tévec réside dans la conjonction de la télévision et du cours par correspondance avec l'animation sociale : celle-ci permit la mise en place, par des animateurs sociaux d'une véritable structure de participation et de consultation dans le milieu :

- le comité local, dans chaque localité, fut chargé de veiller à ce que toute la population vienne en aide à ceux qui se sont inscrits au projet ; ses tâches principales ont consisté à mettre sur pied les téléclubs, à animer les centres de révision. Pour mieux structurer leurs activités, les 71 comités locaux se sont regroupés en 4 comités de secteur suivant la division géographique des commissions scolaires régionales. Les représentants de ces quatre comités, auxquels se sont joints des représentants des divers corps intermédiaires (animateurs professionnels, etc.) de la région, forment le comité consultatif régional qui représente la population, auprès de Tévec, avec un droit de regard et d'intervention sur la bonne marche de l'expérience.

- un centre de révision fut organisé le samedi par chaque comité local dans une école pour que les étudiants puissent rencontrer des professeurs chargés de les aider à surmonter leurs difficultés. Notons que ces centres de révision dépendent directement des instances décentralisées d'éducation, les C.S.R.,Commissions Scolaires Régionales, qui choisissent les "enseignants du samedi".

- le projet a également organisé un réseau de visiteurs à domicile : il ne s'agissait pas de créer une sorte de "tutorat" à domicile mais de compenser par un contact humain, jugé "essentiel" ce qu'il pouvait y avoir de "désincarné" dans un système utilisant la télévision.

Ce réseau de 20 visiteurs choisis parmi la population "ordinaire" s'occupa exclusivement de ceux qui avaient 5 ans ou moins de scolarité.

Pendant la seconde étape, ils visitèrent ainsi 2 300 personnes à raison d'une visite à chaque étudiant toutes les trois semaines et ils téléphonèrent chaque semaine à la trentaine d'étudiants qu'ils avaient vus la semaine précédente.

35 000 personnes se sont inscrites au départ mais seulement 29 000 ont commencé à regarder les émissions. 56 % de ces inscrits étaient des femmes et 44 % des hommes. La majeure partie avait entre 35 à 55 ans.
De plus, l'enquête systématique des visiteurs qui rencontrèrent du 15 mai au 21 juin 1968 (soit tout à la fin de la 1ère étape), les 4 516 inscrits "sous-scolarisés" révéla que 47 % d'entre eux avaient abandonné dont 30 % au tout début et que 52 % se sentaient encore dans le coup" et se déclaraient prêts à continuer au moment de la reprise des émissions en octobre.

Par ailleurs, on sait que beaucoup de non-inscrits ont suivi l'expérience Tévec : en effet, la côte d'écoute établie à la deuxième étape a démontré que 35 000 personnes regardaient les cinq émissions de la semaine et que 100 000 personnes en regardaient au moins une.

Nous savons que tout le projet Tévec passait par une organisation locale fortement structurée et soutenue par des animateurs professionnels. Un feed-back permanent des tévécois et de leur entourage aux responsables des contenus ou aux producteurs ou enfin aux chercheurs-évaluateurs fut donc institutionalisé : le comité consultatif régional avait son mot à dire sur les programmes enseignés et plusieurs opérations eurent lieu pour faire appel à l'ensemble de la structure de participation : citons l'opération consultation qui permit à des centaines de personnes, par tout un jeu de réunions à partir de documents appropriés, de mettre au point des propositions de contenus d'émissions, ce qui servit de base à la programmation de la seconde étape ; citons encore toute une série de congrès sous-régionaux qui permirent les rencontres entre les responsables du projet et une nombreuse assistance.

De même les équipes de production et l'équipe de recherche firent de nombreuses visites dans la région, se rendant dans les centres de révision, participant aux télé-clubs, aux congrès, etc, tout particulièrement aux étapes-charnières.

Par contre il ne peut jamais y avoir de "feed back instantané", à partir des résultats des étudiants aux exercices proposés : avec les temps de préparation requis pour la production, les délais de la poste et les temps requis pour la compilation des réponses envoyées par les télécois, il était impossible, à un mois près, d'infléchir dans l'immédiat le rythme ou le contenu des émissions. Pour pallier à la situation, l'émission du vendredi "émission retour" fut consacrée au traitement de tout le feed-back disponible et recueilli par les pédagogues.

VIII - EVALUATION

- Les examens

Une campagne d'information et de publicité eut lieu pour l'inscription aux examens : 6 600 personnes s'inscrivirent. Les examens se firent dans les centres de révision, à l'aide d'un questionnaire discipline, comprenant chacun une centaine de questions à choix multiples, graduées selon une difficulté croissante ; ils furent corrigés par ordinateur :

Matière	Candidats présents	Pourcentage des candidats ayant 50 % (et plus) de réponses justes
Français	4 906	90,4
mathématiques géom.	4 813	85,8
mathématiques alg.	4 813	56
anglais	4 511	38,9
socio-économique	4 902	78

Ceux qui ont obtenu 50 % de réponses justes dans les quatre disciplines ont reçu leur diplôme de neuvième année. Les autres ont reçu autant d'attestations d'études qu'ils ont réussi d'examens.

D'autre part Tévec-récupération permit à un millier d'entre eux de se représenter dans les disciplines où ils avaient été recalés. En tout, 3 000 étudiants purent obtenir leur diplôme de fin d'études du secondaire 1er cycle, ce qui représente environ la moitié des inscriptions aux examens.

- Evaluation-recherche

Tévec étant un projet-pilote, la recherche a eu dès le début un rôle important dans le système. Le Ministère de l'Education avait confié aux directions générales de la planification et de l'Education Permanente le soin de constituer une équipe qui eut à la fois une fonction de recherche et d'évaluation. L'équipe alimentait régulièrement les animateurs du projet en informations de toutes sortes (comportement, évolution de l'audience, etc.) et se chargea de l'évaluation globale de l'expérience : description de la clientèle, analyse du fonctionnement de Tévec considéré comme organisation, adéquation ou non entre les messages diffusés et les objectifs, rapports entre le système et sa clientèle, entre le système et la population de la région, réactions des adultes et résultats de l'enseignement...

L'intégration de l'équipe de recherche, assurée par la présence d'un délégué permanent au comité de coordination et d'un des responsables au Conseil d'Administration (Gérard Lapointe, Direction Générale de la Planification), fournit d'importantes contributions dans l'élaboration des décisions.

Une idée intéressante doit être signalée : celle que les résultats de l'évaluation n'appartenaient pas uniquement au ministère et aux responsables du projet mais qu'ils concernaient au premier chef les tévécois et la population du Saguenay-Lac-St-Jean. Dans cet esprit, les émissions du 1er au 15 juin 1968 furent consacrées à la diffusion des résultats susceptibles d'intéresser les téléspectateurs et l'équipe de recherche entreprit de rédiger des séries d'articles destinés aux journaux locaux. L'évaluation devenait ainsi, elle aussi, un medium d'éducation.

Résultats

Il ne faut pas juger Tévec à partir du nombre de réussites aux examens mais bien plutôt à partir de l'enthousiasme d'une bonne partie de la population visée à suivre les émissions et à participer spontanément aux opérations lancées par les animateurs locaux. Cela peut s'expliquer en particulier par l'innovation apportée aux contenus enseignés et par l'organisation locale des télé-clubs, des comités et des centres de révision.

Le système a fait de l'éducation une "denrée" accessible à tous et ainsi, s'est appuyé sur l'"automotivation" de l'adulte : prenant comme points de départ des thèmes socio économiques concrets et actuels les émissions permettaient aux tévécois de comprendre les lignes de force qui les entouraient et d'acquérir alors, d'eux-mêmes, les connaissances et la compétence nécessaires pour agir sur leur réalité et s'insérer dans le monde d'aujourd'hui.

De plus, le système a renforcé la dialectique individu-acquis par la dialectique individu-milieu : grâce aux télé-clubs, les nouveaux acquis de l'adulte sont valorisés près de son entourage et donc à ses propres yeux. Le milieu fut plus accueillant pour ses nouvelles connaissances puisqu'il eut l'occasion de les utiliser et toute la population fut ainsi en mesure de soutenir l'effort et l'intérêt des tévécois. D'une certaine façon c'est l'école qui s'est installée sur la place publique, devenant à la fois rentable et attractive.

Pour tout celà, Tévec a suscité beaucoup d'intérêt et de curiosité au Québec, mais aussi dans les milieux spécialisés du monde entier : l'Europe, l'U.R.S.S. l'Afrique l'Amérique Latine et même l'Inde ont envoyé des groupes des visiteurs pour des stages plus ou moins longs.

Dès la fin de l'expérience, en août 1969, le Conseil d'Administration entrepris l'étude de l'"après-Tévec" et, le 23 octobre, arrêta le texte des cinq recommandations qu'il entendait présenter au Ministère. Celui-ci les agréa en formant le comité d'implantation qui dut bâtir le Projet Multi-Media.

MULTI-MEDIA

L'opération multi-media a été conçue dans le prolongement de l'expérience TEVEC qu'elle avait pour propos d'étendre géographiquement mais aussi de dépasser sur le plan pédagogique. Alors que TEVEC restait un programme de télévision conçu, à partir de la capitale, par des pédagogues, multi-media devait d'emblée accorder une très grande importance à "l'auto éducation" des membres et à leur participation à la production.

Le projet de multi-media a subi une évolution considérable entre le moment ou le "comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes" créé par le Ministère de l'Education a remis son premier rapport en juillet 1970 et le moment où les opérations ont véritablement démarré sur le terrain (fin 1972).

Le projet initial devait concerner l'ensemble du Québec. Il est ramené dans un premier temps à quatre régions. Le public visé qui devait à l'origine comprendre tous les adultes de la province est réduit à "la population défavorisée".

Le rôle confié aux mass media qui devaient tenir une place centrale dans le système, informer le public, motiver et soutenir chacun dans sa démarche éducative, être enfin le support de l'enseignement lui-même, est très réduit.

L'opération se déroule désormais en trois phases au cours desquelles les media jouent un rôle progressif. Ce n'est qu'au moment de la 3e phase - qui commencera dans le courant de l'année 1974 que l'on pourra véritablement parler de l'utilisation des mass media (cf infra) -.

N.B. - fiche rédigée en 1974 par Martine Roger-Machart

Il semble que les causes de cette évolution soient essentiellement politiques bien que certains éléments pédagogiques sur lesquels nous reviendrons soient également entrés en ligne de compte. Sur le plan politique le projet s'est heurté dès sa naissance à de sérieuses difficultés.

La "commission administrative" organe de décision du projet est nommée en juin 1971 ; sa composition : 80 % de fonctionnaires, soulève dès l'abord le mécontentement des milieux populaires et des organismes d'éducation des adultes (commissions scolaires régionales, CEGEP (1)); les premiers dénoncent le peu de place fait à "la base", les seconds craignent que multi-media se substitue à eux.

En mai 1972 les coordinateurs régionaux et des animateurs de terrain sont désignés, et le scepticisme et la méfiance des citoyens ne fait qu'augmenter. Le comité régional provisoire de multi-media au Saquenay/Lac-St-Jean, né de l'expérience TEVEC et enrichi des CEGEP, des associations scolaires, des fédérations d'enseignants ainsi que de représentants des syndicats locaux adresse une lettre de mécontentement au sous-ministre de l'éducation :

"La philosophie énoncée dans les documents multi-media nous apparaît rencontrer l'ensemble de nos préoccupations. Les gestes posés nous portent à croire toutefois qu'on est en train d'instaurer un système d'éducation parallèle au système en vigueur. Sur ce point, nous disons notre profond désaccord... pour nous, multi-media doit être un système intégré aux instances décentralisées d'éducation..."

Se trouvent ainsi rassemblés dans une même opposition les membres de l'enseignement traditionnel et les représentants des milieux populaires structurés. Cette conjonction met en évidence d'emblée une double caractéristique de l'opération qu'elle conservera par la suite : d'une part le projet est mené directement par le pouvoir central ce qui, dans un pays où l'éducation est traditionnellement décentralisée, est sans précédent. Les promoteurs du projet ont

---

(1) Collège d'enseignement général et professionnel

jugé qu'il était impossible de mener à bien leurs objectifs fondamentalement novateurs en s'appuyant sur les structures traditionnelles de l'éducation. D'autre part le contact avec le public visé est recherché directement au-delà de toute structure intermédiaire. C'est pour sauvegarder ces principes que "multi-media" a du lutter sur deux fronts et que le projet initial à dû restreindre ses ambitions. A l'heure actuelle, les conflits qui ont marqué la naissance de l'opération sont moins éclatants mais il ne semble pas que toute opposition ait cessé. Examinons de plus près la situation telle qu'elle se présente au début de 1974.

LES OBJECTIFS ACTUELS

Le public visé

Multi-media exerce actuellement son action sur cinq régions du Québec "Ile de Montréal, Montréal Nord, Montréal Sud, Saguenay-Lac-St-Jean, Nord-Ouest québécois. Ces régions représentent des milieux relativement hétérogènes, depuis le faubourg ouvrier de "la Petite Bourgogne" à Montréal jusqu'au Nord-Ouest rural. Dans ces cinq régions l'opération cherche à atteindre les "défavorisés" qui sont actuellement près de 500 000.

La notion de "défavorisé" dépasse beaucoup au Québec celle "d'économiquement faible". Le Conseil supérieur de l'Education du Québec (1) outre le critère de revenus et de la situation sociale retient trois critères "intérieurs à la personne" : "l'autonomie, le sens des responsabilités et l'adaptation à la société. L'autonomie est la capacité d'un individu de faire face à la vie par ses propres moyens. Le sens des responsabilités est l'aptitude de l'individu à s'acquitter de ses devoirs personnels familiaux et sociaux. L'adaptation à la société est la capacité d'un individu de s'adapter au milieu et d'en utiliser les ressources".

---

(1) Cité dans Montréal matin le 14 février 1974 : "1.232.000 québécois sont pauvres".

Se trouvent donc parmi les défavorisés les petits salariés, les assistés sociaux, les chômeurs, les analphabètes et faiblement scolarisés, les détenus libérés, les gens du 3e âge, les déficients mentaux, les handicapés physiques, les Indiens, les Esquimaux et les immigrants". Ce public est généralement inorganisé ; il arrive cependant qu'il se soit déjà constitué en coopératives, clubs, syndicats... Multi-media proposera alors ses services au groupe.

Les objectifs généraux

Les objectifs de multi-media ont été définis en tenant compte de cette analyse de la notion de "défavorisé" et d'une critique des solutions qui sont généralement proposées par la société aux personnes qui sont dans cette situation.

Le système québécois d'éducation des adultes, particulièrement souple et développé, propose aux chômeurs et petits salariés un système de cours du soir qui lui permettront - entre autres objectifs - de se mieux qualifier en vue d'une promotion professionnelle. Ce système qui ne prend en compte que l'aspect économique de la "défaveur" ne touche en fait pas les défavorisés.

Les promoteurs de multi-media, partant de ce constat d'échec, cherchent à en analyser les causes : timidité face à un "retour à l'école" où on a connu d'autres échecs, crainte d'une solution individuelle qui coupe de la communauté, manque de motivation...

Ils proposent donc de mettre en place un mode d'éducation qui inverse les tendances de l'enseignement traditionnel -telles du moins que peuvent les percevoir les exclus du système.

A la tour d'ivoire scolaire ils opposent une éducation modulée très étroitement sur les problèmes quotidiens vécus

par chacun, à la relation maitre-élève se substitue l'auto-formation dans le cadre du groupe avec consultation occasionnelle de spécialistes, "personnes ressources" du milieu ; à l'isolement et à la compétition se substitue l'entraide.

Les objectifs de multi-media sont définis de la façon suivante dans le Mémoire présenté au Conseil des Ministres en novembre 1970 :

- "permettre aux adultes de développer une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de leur milieu et ainsi de participer plus pleinement au développement socio-économique de ce milieu,

- permettre aux adultes de parvenir à une formation reliée à leurs besoins... compte-tenu des besoins et des priorités de la société québécoise en général et de ceux du marché du travail en particulier".

Renonçant à tout enseignement défini par le haut, les animateurs de multi-media invitent les "défavorisés" à réfléchir en groupe sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne et à dégager de cette réflexion les besoins éducatifs puis "le projet éducatif" qui leur permettra de les résoudre ; par exemple un ensemble de gens ayant un problème d'assistance judiciaire étudient avec le concours d'un avocat travaillant dans le quartier la loi se rapportant à cette aide et prépare un projet d'information et d'éducation populaires sur ce thème (Paroisse St Louis en France - Ile de Montréal).

On voit dans cet exemple apparaître deux principes pédagogiques essentiels à multi-media :

1 - L'appel à l'avocat, compétence du milieu : ce sont les "personnes ressources" qui viennent gratuitement apporter leur savoir en réponse aux besoins du groupe. De façon générale le recours aux ressources du milieu, personnes mais aussi équipements, organismes, institutions est un aspect important de multi-media.

2 - La prise en charge par le groupe initial d'un projet qui étendra à l'ensemble du quartier le bénéfice éducatif. Il s'agit d'une promotion collective par opposition à la promotion individuelle du système scolaire.
Les responsables de multi-media s'appuient ici sur une tradition communautaire et d'entraîde très vivace au Québec pour amener les défavorisés à reprendre confiance et estime en eux-mêmes :
"Si on réunit les gens en leur disant de s'éduquer eux-mêmes, ils ne marchent pas ; si on leur dit "il faut aider les gens à s'en sortir", ça marche".(1)

Le souci de donner aux formés des éléments de solution à leurs problèmes professionnels immédiats est donc relégué au second plan. Les responsables n'excluent nullement qu'un certain nombre de participants à multi-media découvrent à travers leur réflexion collective, le besoin d'aller s'inscrire à un cours de la formation des adultes les préparant à un métier. Plus directement, ils espèrent que petit à petit les employeurs sauront apprécier la formation que se seront donnés les participants aux groupes multi-media.

Ces débouchés ne resteront en tous les cas qu'occasionnels et ne doivent pas devenir les objectifs principaux de l'expérience. L'essentiel du projet éducatif est de "fonder la transformation des milieux défavorisés sur la libération de la capacité de penser dans les personnes".(2)

---

(1) interview de G. Messier coordonnateur du projet, février 1974

(2) le projet éducatif dans le programme multi-media ;
G. Plante,Service de la Recherche de Multi-media février 1974.

LA STRATEGIE PEDAGOGIQUE D'ENSEMBLE

Dans cette monographie consacrée à l'étude de la télévision éducative, la description détaillée de l'expérience multi-media n'a pas sa place, puisque les "media" ne jouent qu'un rôle très partiel dans son développement. Il est cependant nécessaire de rappeler la stratégie pédagogique d'ensemble de façon à mieux situer le contexte dans lequel ils interviennent.

Nous avons rappelé que l'opération doit se dérouler en trois phases :

La première phase - qui a démarré dans le courant de l'année 1972 - est consacrée à la constitution des petits groupes locaux qui travaillent à la réalisation de leurs projets éducatifs spécifiques et en font profiter leur voisinage immédiat à l'aide de "media" légers.

La deuxième phase - dont le démarrage s'est fait pour le Nord Ouest en juin 1973 et pour la région de Montréal en janvier 1974 commence lorsque se dégagent de l'ensemble des groupes d'une même région des centres d'intérêt communs permettant de mettre au point des projets éducatifs collectifs. Ces projets - de courte durée - s'adressent aux participants de multi-media et pourront rejoindre une population plus vaste puisqu'ils font appel à des techniques de diffusion à plus large portée". (1)

La troisième phase - actuellement en préparation - sera consacrée à des projets éducatifs provinciaux s'appuyant sur l'ensemble des besoins exprimés par les régions. Ces projets feront très largement appel aux media de masse et s'adresseront à l'ensemble de la population défavorisée.

---

(1) cf multi-media 1972

Les institutions

L'organisation de multi-media peut-être décrite comme un double circuit descendant et ascendant : le premier, mis en place par l'arrêté 905 du 10 mars 1971, correspond à la structure administrative qui doit lancer et gérer l'opération ; le second doit assurer l'organisation d'une structure de participation des membres ; prévu dès les origines du projet (mémoire du ministre de l'éducation approuvé en décembre 1970) il se met en place au fur et à mesure que le projet se développe.

a - Structure administrative

1-échelon central:multi-media est une opération du Ministère de l'Education. Comme nous l'avons indiqué, il représente la seule action éducative directement menée par le Ministère provincial puisque au Québec la responsabilité de l'éducation repose ordinairement sur les Commissions scolaires régionales (C.S.R.)
Le Ministre de l'éducation a donc créé en juin 1971 une "commission administrative du programme multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec".

Cette commission a mandat pour "préciser et mettre en oeuvre les orientations politiques prévues pour atteindre les objectifs du projet"... (arrêté 905 précité). Elle comprend 19 membres dont 5 représentants du Ministère de l'éducation - qui garantiront la cohérence du programme avec la politique du Ministère, - quatre représentants du Ministère des communications - cette forte représentation marquait l'importance attachée aux mass-media dans le projet initial ; un représentant du Ministère du travail, un représentant du Ministère des affaires sociales, deux responsables de d'éducation permanente dans les commissions scolaires - souci de ne pas exclure du projet les structures locales - quatre représentants de la population visée par le projet (dans un premier temps ces "représentants" seront du fait des personnalités choisies en raison de leur compétence).

La commission administrative forme un "Comité exécutif" chargé de la gestion des affaires courantes et du contrôle du "Comité de coordination". Le Comité exécutif se réunit deux fois par mois. "Le Comité de coordination" chargé de la réalisation du programme comprend :

"le coordonnateur général", véritable animateur responsable du projet (Guy Messier depuis janvier 1972), le "Secrétaire Général" responsable administratif, les coordonnateurs régionaux. Il se réunit une fois par semaine ce qui garantit la communication entre la base et le sommet.

2-échelon régional, des "coordonnateurs régionaux" nommés par la centrale sont entourés d'une équipe d'animateurs et de spécialistes (information, media).

Les "coordonnateurs" sont d'origine professionnelle diverse : nous avons rencontré par exemple un ancien responsable de l'aménagement régional. Seuls ces coordonnateurs et un petit nombre d'agents sont fonctionnaires. Les autres membres de l'équipe sont des contractuels de provenance diverse : Les 50 animateurs qui ont la charge de susciter la constitution des groupes, de les aider à prendre conscience de leurs besoins, énoncer leurs objectifs, choisir des moyens, déterminer des contenus ne sont en général pas des enseignants au sens institutionnel du terme. Ils se recrutent en fonction de leur connaissance du milieu et de leur expérience. Certains ont des diplômes d'enseignants mais ont abandonné l'école au bout de quelques années, d'autres sont passés par l'Université dans les sections "animation socio-culturelle", la plupart ont une expérience d'éducation populaire dans les milieux syndicaux, les groupes socio-culturels ou politiques. On leur demande au moment de leur recrutement d'abandonner tout autre engagement susceptible de nuire à la neutralité du travail d'éducateur qu'ils doivent mener.

b - Structure de participation

La cellule de base est le groupe de participants suscité par l'animateur salarié de multi-media. Ce groupe dont l'unité se fait autour d'un projet éducatif déterminé est

reconnu par la Centrale mais peut avoir une existence liée à la seule durée de son projet. Les membres peuvent ensuite se redistribuer dans d'autres groupes ou continuer sur un nouveau projet.

Chaque groupe de participants désigne deux délégués qui les représentent au Comité local multi-media. (Un comité pour une dizaine de groupes ; fin 1973 on comptait une quarantaine de comités locaux).

Ces comités sont des lieux d'échanges entre les groupes tant en ce qui concerne les activités que les ressources du milieu...

Ces comités envoient des représentants au Comité régional, qui, constitué en majorité par des délégués des comités locaux, s'associeront cependant des représentants de l'éducation permanente, des Comités scolaires régionaux, des "C.E.G.E.P." (1), des représentants du Conseil régional de développement, du Conseil de développement social et de la commission de formation professionnelle.

On voit ici se manifester le souci des responsables du projet de maintenir institutionnellement des lieux de collaboration avec les structures locales. Si on ne pouvait envisager de leur laisser la maîtrise de l'opération, on cherche néanmoins à les associer.

Les comités régionaux sont actuellement constitués dans les cinq régions. Il faut remarquer que la mise en place de cette structure de participation suscitée par les animateurs locaux a mobilisé très largement ces derniers. Dans certains

---

(1) Collèges d'enseignement général et professionnel (niveau intermédiaire entre la fin des études secondaires et l'Université).

cas, on note une certaine difficultée de ces leaders de la première heure à se dégager pour laisser les membres du programme prendre en main leurs propres problèmes.

On note néanmoins que les Comités régionaux commencent à prendre plus de responsabilité dans l'opération (1) à Saguenay-Lac-St-Jean.

Par exemple, le Comité a décidé de veiller lui-même à l'implantation des comités locaux qui n'étaient pas encore en place. A Montréal Rive Nord, le Comité régional organise des sessions de formation au travail de groupe. On espère que progressivement les comités régionaux (structure de participation) prendront ainsi le relai des équipes régionales salariées (structure administrative) qui pourront se consacrer plus complètement à des actions d'assistance technique.

L'évolution récente

En janvier 1974 des décisions ont été prises qui modifient l'organisation administrative de multi-media : alors que la Commission administrative avait jusqu'alors joui d'un très large pouvoir de décision assorti d'une grande autonomie par rapport au Ministère, l'arrêté en conseil n°298-74 du 30 janvier 1974 lui attribue désormais un simple rôle consultatif. Elle sera désormais composée en majorité de représentants des usagers.

Le "coordonnateur" du projet est par contre plus étroitement intégré aux structures du Ministère de l'éducation en étant nommé directement adjoint à la Direction de l'éducation des

---

(1) CF rapport du coordonnateur général à la commission administrative du 4 décembre 1973

adultes de ce Ministère. Il semble que cette mesure ait un double sens : aboutissement du développement de la structure de participation, elle tend d'une part à donner satisfaction à ceux qui se plaignaient que "la base" ne soit pas assez représentée dans les instances supérieures du projet. La portée de la mesure est cependant réduite par la restriction du rôle de la commission administrative.

Elle tend d'autre part à améliorer la coordination entre les différents services qui, au Québec, se préoccupent de l'éducation des adultes. Depuis la création de multi-media ces services ont en effet notablement évolué, un "Service d'éducation pour l'aide personnelle et l'animation communautaire" (SEAPAC) cherche en particulier à se mettre en place dans les commissions scolaires régionales et il est particulièrement important de maintenir une certaine cohérence entre chaque type d'intervention.

Il est difficile, à quelques semaines de cette décision d'augurer de l'influence qu'elle aura sur le développement de multi-media. Pour les uns il s'agit simplement de donner à une expérience un statut "de croisière" lui permettant ainsi de continuer à se développer.

Pour d'autres au contraire il s'agit de faire rentrer dans le giron de l'Education Nationale une opération par trop audacieuse et on prévoit que les principes de base de l'expérience ne survivront pas à cette intégration.
Seul l'avenir permettra de juger de la capacité d'une administration de reprendre en compte sans la déformer une opération véritablement novatrice.

LES MEDIA DANS MULTI-MEDIA

Après avoir rappelé les objectifs la stratégie pédagogique d'ensemble et les institutions qui ont la responsabilité de l'opération multi-media nous reprendront l'application de notre grille d'analyse pour préciser la part que les

media et plus particulièrement la Télévision prennent à l'entreprise à chacune de ses différentes phases.

Les institutions et les media: points particuliers

La structure administrative comprend des services spécialisés en matière de media au centre et dans chacune des régions. Si la programmation des opérations de production (cf infra) est décidée par les participants, leur mise en oeuvre se fait cependant par l'intermédiaire d'un service du Ministère de l'Education : le Service général des moyens d'enseignement. C'est ce service qui, à la demande des responsables de multi-media et sur le budget qui lui est attribué à cet effet engage des professionnels de la production, traite avec des sociétés de production privées, réserve les temps d'antenne nécessaires.

Il semble que cette situation crée quelques difficultés notamment au plan de la souplesse de gestion nécessaire à une opération de production.

Citons par ailleurs le problème que pose la répartition de compétences entre le S.G.M.E., mandaté pour gérer (entre autres activités) les crédits de production audiovisuelle du Ministère de l'Education, et Radio Québec, société publique de production mandatée pour produire les programmes éducatifs du gouvernement provincial. Ce problème, qui était sans gravité tant que la production télévision restait localisée peut prendre de l'importance au moment où la production prendra de l'ampleur au niveau provincial et exigera l'intervention régulière d'une équipe de professionnels habitués à travailler dans les conditions propres à multi-media.

On retrouve ici les habituelles difficultés de relation entre Ministères de l'éducation et organismes de radio-télévision. Il semble que dans les cas particuliers le problème se situe davantage au niveau administratif qu'au niveau des conflits de doctrine entre pédagogues et professionnels de radio télévision.

Programmation, production, diffusion, réception

Ces quatre fonctions essentielles dans toute opération de production de produits audiovisuels sont en corrélation étroite. Il nous a donc semblé nécessaire de regrouper leur analyse pour chacune des différentes phases de l'opération.

Phase n° 1

- La programmation des productions locales

Le souci de prise en charge collective d'un problème par un groupe puis de la diffusion auprès du voisinage des éléments éducatifs qu'il a découverts amène les membres du groupe à utiliser dès l'origine des media qui faciliteront cette communication.

Il s'agit dans le premier temps de media légers : diaporama, affiches, documents ronéotés. Dans le cas où le groupe peut disposer d'un réseau de câbles il produit une petite émission télévisée à des fins de diffusion locale.

Dans ce travail, l'importance pédagogique des media est autant dans l'effort d'organisation et de formulation de la pensée nécessaire à la production que dans la diffusion et la réception du produit fini. Cet effort est mené par les participants et soutenu par l'animateur en liaison avec le responsable régional "media".

Nous citerons comme exemple le cas d'un groupe de Montréal qui s'est donné pour thème de réflexion le problème posé par le déménagement d'un "club populaire de consommateurs". Une série de 6 émissions a été réalisée sur ce thème, donnant la parole à un certain nombre de "personnes ressources" compétentes. A la suite de chaque émission une "ligne ouverte" permet aux personnes concernées de poser des questions aux personnalités présentes. Le souci de voir traiter les préoccupations de chacun et de passer à l'antenne en direct incite les spectateurs à participer très activement à cette ligne ouverte.

Il ne faut enfin pas sous-estimer le rôle de ces produits pour l'information des personnes extérieures au groupe ; les documents maniables (bandes magnétiques, diaporamas...) que le groupe peut réaliser sont échangés avec des groupes voisins.

- La programmation des productions provinciales

Simultanément à cette production locale, le service media provincial suscite des opérations de sensibilisation et d'information sur multi-media ; par un journal "La Gazette" fait à Montréal et reflétant la vie des régions, par la radio et par la télévision. Pour la radio et la télévision le comité exécutif choisit les thèmes à aborder à partir des besoins qui se manifestent dans les groupes. Dans les premiers temps de l'opération, les équipes du coordonnateur régional utilisent les media régionaux et locaux pour soutenir leurs efforts de promotion des groupes. Ils s'appuient alors sur leur expérience du milieu. Pour donner un exemple du volume de ces émissions on peut citer la région de Montréal qui diffuse depuis janvier 1974, 10 émissions radio par semaine : 5 de 90 secondes, 5 de 5 minutes aux heures de pointe. En 1973 on a diffusé ½ heure hebdomadaire de télévision pendant 20 semaines sur les trois régions.

La production : production locale

Les "media outil" - terme donné par les animateurs pour désigner les media utilisés par les participants en phase 1 - sont directement maniés par la base.

Dans le cas d'émissions sur le réseau de télédistribution local, le gestionnaire du câble met gratuitement à la disposition du groupe ses mini-studios de production et ses techniciens ainsi que la loi l'y oblige.

Pour les media plus légers, les animateurs utilisent du matériel mis à leur disposition par les commissions scolaires régionales ou le C.E.G.E.P. local. Il ne s'agit cependant pas le plus souvent de mise en commun de ressources en ma-

tériel dont les établissements scolaires n'auraient pas le plein emploi, mais d'un arrangement administratif qui permet aux équipes de multi-media de disposer complètement d'un matériel léger. La maintenance reste cependant assurée par les techniciens des commissions scolaires régionales ou des C.E.G.E.P. Pour autant que nous ayons pu en juger, les productions ainsi réalisées restent très rudimentaires en terme de qualité de production. Il ne s'agit pas de "faire du spectacle" mais d'échanger des préoccupations brulantes, qui passeront malgré l'image mal cadrée et le son approximatif.

Les "animateurs media" qui ont pour fonction d'aider les participants à s'exprimer sont choisis davantage en fonction de leurs qualités d'animation et leur connaissance du milieu qu'en fonction de leurs talents de professionnels de l'audiovisuel. Ils ont en général suivi de brefs "ateliers" pratiques au S.G.M.E. qui leur apprennent à se servir des outils. Les responsables du service central media se proposent de remédier à cet état de choses en organisant des stages de perfectionnement.

La production centrale du journal et des émissions radio et télévision de sensibilisation est faite par des professionnels et pour les deux dernières par l'intermédiaire du S.G.M.E. ; un effort a été fait en 1973-1974 pour rendre les émissions radio attractives et concurrentielles par rapport aux émissions commerciales.

La diffusion

Les media outil sont échangés de groupe à groupe au fur et à mesure des besoins. Le câble local est utilisé quand il existe. Cette option a des implications pédagogiques : la plupart des "défavorisés" visés par multi-media n'ont pas les moyens de s'abonner au câble. Ils doivent donc, en cas d'utilisation du réseau de télédistribution, se regrouper dans des locaux collectifs pour regarder l'émission et participer à la "ligne ouverte" qui suit. Dans la région Nord de Montréal l'équipe de multi-media soutient très activement les efforts de "vidéographe" qui cherche à implanter

une télévision communautaire diffusant par antenne locale. On voit ici le rôle que peut jouer multi-media pour aider au développement d'opérations qui sans être explicitement éducatives travaillent dans le même esprit que lui.

Les émissions de sensibilisation sont diffusées sur les réseaux hertziens de radio et télévision loués pour l'occasion. Dans la région de Montréal, on a choisi, plutôt que le canal de Radio Canada trop "culturel" un canal plus populaire que les "défavorisés" ont coutume d'écouter. Le journal "La Gazette" est diffusé gratuitement en 35 000 exemplaires par la poste (aux membres des groupes reconnus) et par l'intermédiaire des animateurs.

La réception

Dans le cas de la radio ou de la télévision classique, la réception est l'occasion du premier contact entre le message et le public, à partir duquel va s'organiser le feedback. A multi-media au contraire, la séance de réception se situe pour les participants dans une suite de réunions. Elle représente le "temps fort" du projet éducatif.

Collective dans le cas de la diffusion par câble, elle donne lieu à de véritables débats au cours desquels la réflexion et l'échange s'approfondissent.

L'animateur présent joue un rôle de meneur de jeu mais les spectateurs restent très actifs, posent des questions, donnent vivement leur point de vue, stimulés par la possibilité de s'exprimer sur la "ligne ouverte" téléphonique qui les relie au studio.

Au point de vue quantitatif, nous ne disposons pas de chiffres permettant de préciser le nombre de personnes touchées par chacun des media. D'une manière générale on sait que les quelques 230 groupes rassemblent environ 3 300 personnes qui utilisent les media outil à des degrés divers.(1)

(1) Chiffres cités par G. Messier dans son "rapport d'étape du développement du programme sur le terrain" à la Commission Administrative (4 décembre 1973) p.17. Ces chiffres n'incluent pas les comités d'implantation et sont donc nettement inférieurs au public réellement atteint.

Phase n° 2

C'est la phase de mise en commun et d'élargissement à la région des préoccupations des groupes.

Programmation

Dans les deux cas que nous avons pu observer, la programmation c'est-à-dire ici la définition des thèmes à aborder et de la décision sur les media a utiliser sont faites au cours de journées d'études rassemblant tous les membres volontaires. Plusieurs dizaines de personnes travaillent en commission sur plusieurs thèmes. Un groupe plus réduit associant les membres de l'équipe régionale et des participants approfondit l'un des thèmes choisis pour le "projet court régional" ; pour l'instant, un seul "projet court" a été réalisé, dans le Nord Ouest Québécois.

(A Montréal, un projet court tri-régional est en préparation). Le thème retenu après débat était celui des droits de l'homme.

Il a été décidé de faire une émission de télévision d'une heure, rediffusée une fois et suivie à chaque reprise d'une heure de "ligne ouverte" radio au cours de laquelle les participants pourront poser des questions.

Un numéro spécial de la "Gazette" journal de multi-media a été rédigé et diffusé très largement dans la région. Les fonctions de cet ensemble multi-media -le premier qui ait été produit en un tout cohérent - sont d'abord de susciter la réflexion commune des participants. La diffusion de l'émission de télévision remplit les fonctions de relance auprès des groupes déjà constitués, d'incitation à de nouveaux membres de se grouper, d'apprentissage enfin en ce qui concerne certains points abordés.

La radio a permis aux auditeurs de poser des questions personnalisant et complétant l'information générale reçue.

Le journal enfin a pour rôle de fixer dans un texte écrit les informations reçues.

Production (1)

La production de l'émission de télévision qui est l'élément pivot du "projet court régional" se fait par l'intermédiaire du S.G.M.E. qui traite avec une société de production privée. Celle-ci met à la disposition de l'équipe le matériel et les professionnels nécessaires.

L'originalité de la production réside dans l'effort qui est fait pour y associer "la base" : on ne saurait trop insister sur ce phénomène : il n'y a pas de coupure entre une phase "d'études de besoins" préalable et une production destinée à les satisfaire.

Le public est présent au moment même de la mise en oeuvre du produit. La "table de production", équipe qui détermine le scénario, choisit les personnes à interviewer, suit le tournage et le montage réunit aux professionnels et aux membres de l'équipe régionale 5 représentants du comité régional de multi-media.

Dans le Nord Ouest québécois les professionnels ont été satisfaits de cette occasion de mieux connaître leur public, de penser à des moyens de le rejoindre et de travailler avec lui.

---

(1) CF étude de Denis Fagnan du Service de la Recherche de multi-media "analyse de la participation à la production, projet court expérimental de la région du Nord Ouest québécois".

Par contre ils ont souffert de la pesanteur de la machine : "On a mis tellement de temps à la table de production qu'il ne restait plus qu'une journée et demi pour la recherche de témoins à interviewer". Lors du tournage, la grille d'analyse des contenus n'était pas au point. Les participants n'ont pas pu se rendre au montage...

Ces difficultés qui étaient prévisibles n'ont pas empêché l'ensemble des responsables du projet de porter une appréciation positive sur l'émission.Faite d'une succession d'interviews de participants et de personnes ressources, un téléspectateur extérieur peut juger cette émission d'une heure austère et peu attrayante bien que de bonne qualité technique. Là encore il ne s'agissait pas d'attirer le public par un spectacle mais par la nature du sujet traité et le jeu d'identification aux témoins qui apparaissent à l'écran.

Diffusion

Le S.G.M.E. avait loué un canal pour la diffusion de 7 à 8 h et la rediffusion le surlendemain du programme télévisé et des deux heures de "ligne ouverte" radio qui suivaient. Dans le Nord Ouest il n'y a pas eu de problème de concurrence puisqu'on y dispose d'une seule chaîne de télévision.

Réception

Du point de vue quantitatif, un sondage fait par le service de recherche montre que 40 % des téléspectateurs ont vu l'émission télévisée du Nord Ouest et 17 % ont suivi la ligne ouverte de radio.(1)

---

(1) Analyse de 91 réponses à un sondage téléphonique. Il s'agit donc de tendances plus que de certitudes. CF "sondage sur l'impact du projet court" multi-media 1973.

D'une manière générale, les téléspectateurs qui ont regardé l'émission ont apprécié le choix du thème qui répondait bien à leurs besoins : ils ont eu le sentiment de recevoir des informations utiles pour résoudre leurs problèmes, d'être encouragés à poursuivre les travaux entrepris : "L'émission a servi de "punch" pour amener les gens à se questionner à aller plus loin parce qu'elle était un élément d'interrogation"... "elle a fait sortir les gens de leur sentiment d'isolement". (1)
Quelques nouveaux groupes multi-media se sont formés.
Par contre on a trouvé l'émission d'une heure trop longue et on souhaiterait voir se renforcer la fréquence des émissions.

Phase n° 3

Programmation

Cette phase, actuellement en préparation au niveau provincial est, de l'aveu des responsables, lancée plut tôt qu'elle n'aurait dû théoriquement l'être : Il ne pourra y avoir, comme on l'avait initialement prévu, de participation systématique des membres du projet. Le coordonnateur général et son équipe prennent cependant très largement en compte, dans la préparation, les besoins tels qu'ils ont été exprimés dans les régions mais il est vraisemblable que la première série prévue gardera cette fois un caractère plus "classique". Une diffusion d'une demie heure hebdomadaire de télévision est prévue pendant 6 semaines suivie d'une ligne ouverte de radio.

Le décalage entre le lancement effectif de cette troisième phase et la période de "mûrissement" qui aurait permis une pleine participation des représentants de la base est significatif des difficultés d'application des principes posés :

---

(1) CF "analyse de la participation à la production" op-cité

Pour justifier leur projet aux yeux du gouvernement comme de l'opinion, les responsables sont tenus de poursuivre l'expérience selon un rythme incompatible avec l'extrême lourdeur du système de consultation mis en place.

Il est cependant possible que cette contradiction soit liée au démarrage du projet et disparaisse avec le temps.

L'évaluation

L'un des principes de base de l'opération multi-media c'est "l'auto évaluation". Citons la commission administrative (1):

"L'activité éducative est liée au dynamisme vital de la personne. Le dynamisme vital est cette puissance intérieure qui pousse la personne à actualiser ses potentialités. C'est un besoin de croissance, de plus être qui prend la forme de trois besoins fondamentaux : le besoin de connaître, le besoin d'aimer, le besoin de créer. Ces besoins exprimés ici à un certain niveau d'abstraction se manifestent évidemment dans la réalité à travers une foule de préoccupations plus immédiates et pratiques..." "Le contenu de l'activité éducative (ce que sur quoi porte l'activité) est aussi varié que la vie. Il ne saurait se limiter aux corps de connaissances que sont les matières scolaires. Apprendre son corps, apprendre divers états de conscience, apprendre la communication authentique avec autrui, apprendre à aimer, apprendre la sexualité, apprendre à ressentir à exprimer des sentiments, apprendre l'autonomie,tout cela est matière de l'activité éducatrice".

---

(1) "Les options fondamentales" document préparé par l'équipe opérationnelle de multi-media (20 août 1971) et présenté à la commission administrative le 24 août 1973 : Cité dans "le projet éducatif dans le programme multi-media exposé, critique" G. Planque,service de la recherche de multi-media, février 1974.

Dans cette perspective "l'évaluation de l'activité éducative, parce qu'il s'agit d'une activité issue du dynamisme vital et répondant à des objectifs perçus et valorisés par le s'éduquant trouve ses critères dans la subjectivité du s'éduquant".

Les animateurs ont pour tâche d'aider à cette auto évaluation perçue comme une étape essentielle du développement de l'individu.

C'est par rapport à cette auto évaluation que les autres formes d'évaluation prennent leur sens : dans quelle mesure l'ensemble du système permet-il le développement de ce "dynamisme vital" ?

Le Service de la Recherche de multi-media composé de 9 personnes est chargé d'un rôle de gardien de l'esprit de l'opération et de critique permanent du système. Très proche de l'équipe de direction, il reste cependant en contact très étroit avec les équipes régionales, participant à des opérations sur le terrain, suivant les équipes de production...

Son activité de gardien des principes, la plus originale sans doute, l'amène à rappeler et expliciter les éléments fondamentaux du projet de façon que les agents anciens ou nouveaux venus en soient imprégnés. Le Service de Recherche fait très concrètement le point sur la manière dont les différents rouages de l'opération remplissent la fonction qui leur avait été assignée dans le système ; c'est par cette remise en question systématique qui réfère chaque élément du système à ses finalités initiales que le Service de Recherche définit lui-même son champ de travail et les questions qu'il lui faut résoudre :

Ces questions peuvent porter sur un élément permanent du système : les personnes ressources par exemple. Une étude est actuellement en projet sur la manière dont elles se recrutent, sur leur mode de travail, leur efficacité dans

le système... Elles peuvent aussi porter sur la réalisation d'une opération particulière : les travaux d'évaluation sur le projet court du Nord Ouest ont porté par exemple sur l'impact dans la population - comme aurait pu le faire toute enquête d'institution de sondage - mais ont donné lieu à des recherches beaucoup plus approfondies sur "la participation à la production" et "l'analyse du contenu de l'émission télévisée".

Dans ces deux derniers cas, une enquête qualitative très poussée cherche à analyser le déroulement de l'opération pour en tirer des leçons pratiques et permettre à un prochain "projet court" de se mieux dérouler.

La "participation" aussi bien à l'élaboration du projet qu'à l'écoute est étudiée par le biais d'interviews semi-directifs.
L'étude de contenu de l'émission télévisée se fait selon le schéma de Lasswell :

1 - "qui dit" : (caractéristiques des participants et du narrateur)

2 - "quoi" (thèmes, niveaux de communication, catégories de contenu)

3 - "à qui" (étude sur l'audience précitée)

4 - "comment" (CF infra)

5 - "avec quel effet" (étude sur l'impact précité)

Dans cette étude consacrée à la télévision éducative, il est intéressant d'examiner la méthode d'approche du point 4 qui est spécifique du medium audiovisuel : trois personnes du Service de la Recherche ont visionné deux fois ensemble l'émission : "il s'agit d'une perspective subjective... les trois juges prenaient leur décision sur la base d'un consensus".(1)

---

(1) CF analyse de contenu de l'émission de télévision projet court expérimental région Nord Ouest - Service de Recherche de multi-media ronéoté octobre 1973.

Il s'agit pour étudier le "comment" de porter un jugement sur :

" - la concentration de l'expression : densité du contenu à l'intérieur de la séquence

- le degré de pertinence du contenu par rapport au bloc de contenus et par rapport à ce qui a été dit antérieurement

- la clarté et la précision du message

- le "mode expressif" ou ton utilisé par les participants ou le narrateur : neutre, sympathique, paternaliste, expert, agressif, revendicateur."

Les chercheurs ont examiné plus particulièrement l'aspect audiovisuel du message défini selon la grille suivante : localisation et identification du contexte physique (lieu géographique) dans lequel les participants s'expriment, rôle de l'image en tant que support aux paroles (positif, négatif, neutre), musique appropriée ou pas, son plus ou moins compréhensibles.

Les résultats de cette analyse montrent assez curieusement que le rôle de l'image est coté positivement 6 fois sur 80 tandis qu'il est neutre 57 fois sur 80 et que 17 séquences sur 80 n'ont aucun rapport avec le sujet traité.

Ces constatations ne surprennent pas si l'on rappelle que le côté spectaculaire de l'émission n'est pas particulièrement recherché.

Au-delà de ses activités d'évaluation, le Service de la Recherche intervient en amont de certains projets pour les préparer : il a par exemple, au démarrage de l'expérience, étudié la population cible auprès de qui devaient agir les animateurs, recensé les "personnes ressources" à qui on pourrait s'adresser...

Dans tous les cas, ce service se veut très opérationnel dans la mesure où chacune de ses interventions débouchent sur des recommandations pratiques directement utilisables par les hommes d'action.

CONCLUSION

L'innovation dans multi-media

L'innovation, dans le programme multi-media, se situe à différents niveaux :

- le public cible (cf rapport d'observation p. 2). Si les systèmes d'éducation des adultes cherchent souvent à atteindre les "milieux populaires", c'est le plus souvent "l'homo economicus" qui est visé. Multi-media s'intéresse à l'ensemble des marginaux qui peuvent aussi bien se trouver chez des instituteurs ou des fermiers isolés que parmi les économiquement faibles.

- les objectifs (cf rapport d'observation p. 3). La formulation des objectifs a, aux oreilles françaises, un son relativement familier (contestation de l'assimilation formation-savoir, indépendance par rapport aux débouchés professionnels, revendication de la priorité à donner au développement du "dynamisme vital" de chacun) : on a déjà entendu, bien que de manière plus approximative, des principes analogues formulés dans les associations d'éducation populaire. L'originalité de multi-media c'est d'officialiser et de financer à l'intérieur d'un Ministère de l'Education une opération relativement importante (500 000 personnes visées), s'inspirant de ce principe. C'est ce changement d'échelle qui permet à l'opération de prendre son intérêt. En corollaire, les objectifs sont beaucoup plus formalisés et approfondis qu'ils ne l'ont jamais été à notre connaissance ; de véritables moyens humains et matériels sont mis au service des objectifs visés qui doivent permettre de tirer les conclusions de l'opération sans avoir à tenir compte du décalage entre l'échelon expérimental et l'échelon d'extension.

On est alors frappé par la remarquable cohérence de la stratégie pédagogique adoptée par la mise en oeuvre du projet.

Les principes de base du projet sont garantis à tous les niveaux :

. L'auto-formation : prise en charge des personnes et des groupes par eux-mêmes, est garantie par le principe des "projets éducatifs" mais aussi par le type de personnel d'encadrement choisi - animateurs et non pédagogues classiques -, par la mise en place d'une structure institutionnelle qui doit permettre aux participants de prendre eux-mêmes des responsabilités dans le système.

A l'analyse des "besoins" qui est en général conçue comme une étape, à partir de laquelle des spécialistes peuvent construire leur message, se substitue un ajustement permanent de la formation aux besoins de chacun.

. L'ouverture au milieu : l'éclatement définitif de la Bastille scolaire se traduit, elle aussi, dans chacun des rouages du système : personnel - recruté en fonction de sa connaissance du milieu plus que pour ses références pédagogiques classiques pour les animateurs - en fonction de sa connaissance du problème particulier du groupe pour les "personnes ressources", institutions qui, dans les structures centrales et locales, associent aux personnalités d'origine scolaire des responsables du développement régional et des autres services (cf rapport d'observation, pp. 6, 7).

- L'utilisation des media est, elle aussi, ramenée dans la préoccupation pédagogique d'ensemble.
A l'origine, le projet devait utiliser largement les mass-media : l'émission devait "supporter le système et être supportée par tous les autres media"... elle devait "fournir des modèles dynamiques d'apprentissage et d'adaptation, susciter l'auto-détermination dans l'apprentissage, la prise de conscience des réalités environnantes et la volonté de participer aux décisions qui conditionnent la vie collective". (1)

---

(1) CF projet multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, 1970.

Malgré la préoccupation de tenir compte de la réalité du milieu, de faire largement appel au témoignage de participants au cours des émissions, il s'agissait encore d'une télévision de type traditionnel allant du "haut" vers le "bas".

Le principe de la tentative actuelle est double :
- d'une part, il relativise l'importance des media qui ne sont plus que des moyens parmi d'autres et non des fins ;
- d'autre part, il renverse la pyramide en associant les usagers du programme à toutes les fonctions de production.

Cette participation des "s'éduquant" à la production n'est pas en soi une innovation ; la chose a déjà été tentée en France - au niveau de l'éducation locale (media outil - par de nombreux organismes d'éducation des adultes, au niveau régional par Télé Promotion Rurale dans la fin des années 1960. Ce qui est plus original à multi-media, c'est le processus d'ensemble qui relie chacune de ces entreprises et "renverse la pyramide" habituelle des mass- media.

Pour la production régionale, par exemple, les gens ne sont pas réunis comme à T.P.R. pour produire. Avant d'arriver au stade de cette production, les s'éduquant ont longuement participer à des groupes locaux, réfléchi en commun, localement d'abord, puis au cours des journées régionales de préparation.

Ce ne sont donc plus tant les messages qui ont de l'importance que tout ce qui se produit en amont ou en aval de la communication. Une grande richesse d'utilisation des media outil est ainsi découverte (cf rapport d'observation p. 10 et suivantes). Les mass-media perdent, par contre, beaucoup de leur importance en raison sans doute de la lourdeur de mise en place du processus d'association.

L'unité et la cohérence des media-radio, télévision, journal - ne procèdent plus d'une répartition calculée par des professionnels dosant les effets escomptés de chacun mais d'une origine commune : les préoccupations des groupes qui expriment leur projet éducatif de différentes manières.

RADIO - QUEBEC

Créé sous le nom de Radio-Québec le 22 février 1968, l'organisme est devenu l'Office de Radio-Télédiffusion du Québec (O.R.T.Q.) en octobre 1969. Mais c'est seulement le 5 novembre 1972 que Radio-Québec a commencé à diffuser ses programmes éducatifs sur les réseaux de trois compagnies de câbles desservant Montréal et Québec, puis en 1973 sur Sherbrook, Hull et Gatineau.

I - OBJECTIFS

Les fonctions de Radio-Québec sont ainsi définies par la loi :

"L'Office a pour objet d'établir, posséder et exploiter un service de production de documents audiovisuels et de radio-télédiffusion sous le nom de "Radio-Québec".

De plus, à la demande du ministère des communications, il prépare pour des fins éducatives des documents audiovisuels et des émissions de radiodiffusion et de télédiffusion pour et en collaboration avec les autres ministères ou les organismes qui relèvent du gouvernement".

Mais, pour bien comprendre les finalités de Radio-Québec, il est nécessaire de faire un rapide tour de la situation du Québec à la fois par rapport au continent Nord-Américain, au gouvernement fédéral canadien et au développement des communications de masse, telle qu'elle est évoquée par un responsable (1) :

N.B. - fiche rédigée en novembre 1974

(1) Le réseau de télévision de Radio-Québec par Maurice Baudry, adjoint exécutif au P.D.G. de Radio-Québec, paru le 15.11.1973 dans Inter, organe d'information de l'Office des Communications Sociales.

" Dispersée sur un vaste territoire, la population du Québec (6 millions d'habitants) est entourée de quelque deux cent seize millions d'anglophones ; par ailleurs, les Québécois d'expression française accordent à la télévision une attention toute particulière puisqu'ils la regardent en moyenne 4 heures et demie par jour et même s'ils sont touchés par les autres media de masse comme la radio et les journaux, ils considèrent la télévision comme le moyen par excellence pour s'informer et s'instruire. Or le contenu des émissions regardées aux heures de pointe est en trop grande partie d'inspiration américaine, qu'il s'agisse de versions originales en anglais ou de post-synchronisations françaises. De plus, dans chacune des régions administratives du Québec, le nombre moyen de postes de télévision qui y pénètrent est toujours supérieur au nombre de postes locaux qui s'y trouvent : dans presque tous les cas la pénétration se fait au bénéfice de postes américains.

En outre, la chaîne française de télévision de l'état fédéral (Radio-Canada) ainsi que les postes privés québécois sont aux prises avec des contraintes commerciales qui les forcent à reporter à des heures d'écoute défavorables les émissions à caractère éducatif et culturel. On peut ajouter que les postes privés ont de faibles motivations à régionaliser leur programmation et que Radio-Canada, par son réseau français poursuit surtout des objectifs d'unité pan-canadienne et ne cherche pas à promouvoir l'identité québécoise comme telle".

Dans ce contexte, Radio-Québec se veut être l'alternative valable à ce que le télespectateur et citoyen québécois peut actuellement regarder, à savoir : une télévision <u>non commerciale</u> en heure de pointe, <u>totalement québécoise</u> dans sa structure et dans son contenu, inscrite dans une <u>démarche pédagogique</u> d'accroissement de la formation générale du citoyen. En ce sens, Radio-Québec se conçoit comme un instrument au service de l'Etat québécois, pour lui permettre de réaliser certains objectifs, notamment ceux de l'autonomie culturelle et de l'identité nationale.

Traduit en terme d'éducation, il s'agit "d'augmenter les liens de communication, l'éducation générale et civique,

l'insertion dans la société et l'intérêt pour les connaissances de base et la culture d'au moins un million de Québécois de tous âges et toutes conditions, rejoints directement à domicile par la télévision, en continuité directe avec les occupations de la vie quotidienne" (1)

II - INSTITUTION RESPONSABLE - ORGANISATION

Radio-Québec est placé sous la responsabilité du Ministre des Communications de la province, Jean-Paul L'Allier.

Radio-Québec a été constitué sous le Ministère de Johnson en 1968, à partir d'une loi passée sous Duplessis, en 1945, "autorisant la création d'un service provincial de radiodiffusion". Cette revendication du Québec et d'autres provinces a fait l'objet de négociations longues et ardues avec le gouvernement fédéral qui a entière juridiction sur la radiodiffusion.

Pendant 4 ans, l'O.R.T.Q. n'a pu jouer son rôle de diffuseur mais seulement celui de production de documents audiovisuels à des fins éducatives. Commandées de l'extérieur par les ministères, principalement de l'éducation, ces productions étaient diffusées dans les écoles et ne touchaient que des publics très sélectifs sauf pour quelques séries célèbres diffusées le matin par Radio-Canada telles que les oraliens et les cent tours de Centour.

Exerçant enfin son rôle de diffuseur, Radio-Québec entreprenait, le 5 novembre 1972, la diffusion quotidienne de deux heures d'émissions sur le réseau de trois compagnies de câble à Montréal et Québec. A cette époque, il n'y avait que ce type de diffusion qui évitait de mettre en cause directement les structures fédérales et en septembre 1973 les villes de Sherbrooke, Hull et Gatineau sont inté-

---

(1) Plan triennal 1er avril 1974 - 31 mars 1977 in mémoire de programme de l'O.R.T.Q.

grées au réseau tandis que s'accroit, de deux à trois heures, la programmation quotidienne.

Entre temps, Otawa permettait aux provinces canadiennes de se doter d'un réseau éducatif dans les conditions suivantes :

. "L'exploitation du réseau relève d'une société indépendante du gouvernement ou de tout ce qui a fonction de gouvernement ou de tâches de gouvernement ;

. la programmation doit être éducative

. La société de radiodiffusion rend compte de son mandat non pas au C.R.T.C. (1) mais à une autorité nommée à cette fin par la province" (décret du 13 juillet 1972).

C'est dans ce cadre juridique qu'en juillet 1973, Radio-Québec s'est présenté aux audiences du C.R.T.C. pour demander des licences d'exploitation d'émetteurs U.H.F. à Montréal et à Québec. Celles-ci sont accordées en avril 1974 et la diffusion hertzienne doit commencer en janvier 1975.

La naissance de Radio-Québec et la longue période d'incubation qui précéda la concrétisation de son rôle de diffuseur témoignent donc à la fois de la détermination du Québec de se doter de son propre réseau de radiotélédiffusion et de ses difficultés face à la politique fédérale en matière de communications.

---

(1) C.R.T.C. : Conseil de la Radiotélédiffusion Canadienne organisme fédéral de Règlementation en matière de radiodiffusion.

Au niveau de l'organisation interne, la législation prévoit que les droits et pouvoirs de l'Office sont exercés par un conseil d'administration formé de sept membres dont au moins un et pas plus de deux peuvent être des fonctionnaires du Gouvernement du Québec ou d'un organisme qui en relève. Tous sont nommés par le lieutenant-gouverneur en Conseil pour une période déterminée qui ne peut excéder cinq ans, ainsi que le P.D.G. de l'Office.

La structure opérationnelle comprend principalement 3 services :

- celui de la télédiffusion chargé de la programmation, de la conception et de l'évaluation des émissions qui regroupe une équipe de recherchistes (auteurs) et de réalisateurs.

- celui de la commandite en relation avec la clientèle de Radio-Québec pour la production des documents didactiques. Notons que les projets sont généralement conçus par les clients qui en assurent également la distribution et l'évaluation.

- celui de l'exploitation qui regroupent les différents services à la fabrication ainsi que le service des stages chargé de la formation d'enseignants francophones ou d'autres usagers à la conception et à la réalisation d'émissions de télévision éducative.

Les responsables de Radio-Québec (réalisateurs, recherchistes, techniciens) sont assimilés à la fonction publique. Néanmoins, beaucoup de "pigistes" permanents ou occasionnels sont également employés.

III - FINANCEMENT

Financé par le gouvernement provincial, le budget de Radio-Québec est voté annuellement par l'Assemblée Nationale (12 millions de dollars en 1974-1975 soit environ 60 millions de francs).

Le financement des productions commanditées est assuré par les différents ministères et organismes concernés.

Ce budget de fonctionnement est très modeste par rapport à la quantité de programmes diffusés ; plus de mille heures annuellement. Il sera vraisemblablement en nette augmentation pour l'année 1975 (d'environ 7 millions) vu l'enjeu pour le Québec de passer avec succès le cap de la diffusion hertzienne en proposant à son nouveau public des programmes compétitifs par rapport à ceux de Radio Canada et des autres télévisions canadiennes.

IV - DIFFUSION

Radio-Québec a choisi de diffuser sur U.H.F. pour atteindre en 1977, 4 millions de télespectateurs (80 % de la population), le réseau V.H.F. n'étant plus disponible et le câble n'étant pas assez répandu sur le territoire. (actuellement 200 000 foyers câblés accessibles à Radio-Québec, soit 1/10 de la population)

D'ici 1977, Radio-Québec prévoit d'ériger six émetteurs :

1975 : Montréal ; Québec
1975/1976 : Sherbrook ; Hull
1976/1977 : Chicoutimi ; Trois-Rivières

Néanmoins, il n'y a que 40 % des familles qui sont actuellement équipées de récepteurs recevant les ultra hautes fréquence et on peut se demander s'il y en aura bien 80 % en 1975, comme le prévoient les grandes firmes de téléviseurs, et si donc la population québécoise sera bientôt réellement réjointe dans sa grande majorité.

V - PROGRAMMATION

La vocation éducative de Radio-Québec qui "vise avant tout au renforcement de la société québécoise et à la promotion sociale et culturelle des individus" s'exprime à travers 4 grandes catégories d'émissions répondant à 4 types d'objectifs spécifiques et complémentaires :

1 - aider les télespectateurs à affronter les défis du quotidien en leur permettant de les comprendre et les juger.

2 - promouvoir leur identité comme québécois et leur participation dans l'évolution de la nation,

3 - stimuler leur épanouissement, leur permettre ainsi de vivre plus pleinement grâce à l'exploitation de leur potentiel humain,

4 - les mettre en contact avec les ressources éducatives et culturelles du Québec.

"Bien sûr on pourrait dire que d'autres diffuseurs répondent jusqu'à un certain point à la plupart de ces objectifs mais la différence c'est que Radio-Québec ne répond qu'à ces objectifs et y consacre toutes ses ressources, laissant de côté le pur divertissement, les actualités et le reportage sportif, les séries extrêmement variées constituent (...) une sorte de supermarché éducatif et culturel où le télespectateurs choisit ce qui lui convient, ce qui l'intéresse, ce qui le stimule, ce qui l'implique" (1)

Ce ne sont donc pas des programmes de formation divisés en disciplines et avec une progression pédagogique mais bien plutôt des émissions à vocation culturelle telle que la plupart des télévisions en proposent dans une moindre proportion.

---

(1) Maurice Baudry (adjoint exécutif du P.D.G. de Radio-Québec) le Réseau de télévision de Radio-Québec in Inter publication de l'Office des Communications Sociales, Montréal le 15 février 1973, p. 3-4

Quelques séries illustrent cette programmation non-directive s'adressant au public en général, de 19h à 22h :

1er objectif :

- C'est quoi ça ? Série sur la sexualité dans la vie quotidienne (le célibat, les couples de 40 ans, la contraception, etc)
- A même la vie, psychologie de l'enfant à partir d'une confrontation entre parents et enfants
- Retraite ouverte ou fermée sensibilisation aux potentialités et aux multiples facettes de l'âge de la retraite
- Le maillon de la chaîne, information sur les métiers
- Les touche-à-tout, bricolage et dépannage
- Où est-ce qu'on s'en va ? la vie économique au Québec

2ème objectif :

Ambroise raconte, le Québec insolite raconté par le père Ambroise
- Portraits, rencontre avec des personnalités québécoises
- Si l'monde savait, l'art populaire aux 4 coins du Québec
- La vie qu'on mène : série quotidienne avec une programmation par tranches hebdomadaires :
lundi ; l'actualité culturelle
mercredi : l'actualité québécoise
vendredi : l'actualité internationale, actualisation des grands évènements internationaux à l'échelon québécois.
- Mains habiles, mains agiles, les artisans et leurs techniques
- Les autres Québécois, rencontre avec les populations étrangères immigrées au Québec, pour lutter contre la xénophobie à l'intérieur de la province.

3ème objectif :

- Sports - motivation, incitation aux activités physiques et sportives
- Sans points ni couture, l'artisanat pour tous
- Au pays des lutrins, initiation à la musique classique : ses musiciens, ses instruments
- Au coeur des mots, les sens des mots avec humour et fantaisie

- Aux p'tites vues, longs métrages suivis de discussions

4ème objectif :

- Télé- Ressources : chaque mardi, une équipe de documentalistes répond aux questions des télespectateurs (posées par téléphone avant et pendant l'émission); de très courtes réponses accompagnées d'une bibliographie et un dossier plus complet sur un sujet sélectionné à l'avance.

La plupart de ces séries seront poursuivies en janvier 1975 mais la mise en route du réseau UHF permettra une programmation plus importante de 4 heures d'émissions par jour pour Radio-Québec uniquement. Il est simplement prévu dans le cahier des charges que 15 % de la programmation au moins reflètera la vie et les préoccupations des régions couvertes par le réseau.

L'office publie un document d'accompagnement, le Téléclé. Cette revue prolonge les émissions et aide le télespectateur à parfaire son information par des séries d'articles sur les sujets abordés au cours de ces émissions ; elle publie également la grille de programmation, présente les émissions et fait part des réactions des télespectateurs, à la manière d'un magazine de télévision. Tiré à 100 000 exemplaires, Téléclé parvient gratuitement aux télespectateurs par un réseau comprenant des caisses populaires, les centres d'éducation des adultes, des associations situées dans les régions desservies par le câble. On peut craindre que ce mode de diffusion soit très insuffisant lorsque tout le territoire sera couvert par les antennes UHF et qu'il faille envisager un moyen plus efficace pour présenter, promouvoir et compléter les programmes de Radio-Québec : des inserts réguliers dans les hebdomadaires spécialisés ou dans la presse locale par exemple.

VI - PRODUCTION

Actuellement Radio-Québec produit ses émissions à partir d'un centre unique de production - Montréal, et avec des équipements de type "broadcast" c'est-à-dire assez sophistiqués pour n'être manipulables que par des professionnels de télévision : 2 studios couleurs, magnétoscopes 2 pouces, monteuse électronique vidéo à effets spé-

ciaux, équipement de prise de vues et de montage film, laboratoire de développement noir et blanc, ateliers de fabrication de décors et maquettes etc.

Toutes ces installations sont sur le point de s'accroître vu l'augmentation prochaine de la production et l'addition des équipements de diffusion sur le réseau UHF.

En outre, une unité mobile de reportage (car équipé en caméras couleur portatives, magnétoscopes 2, système son et radio d'une portée de 8 kms) se déplace dans toute la province pour permettre la représentation régionale dans la programmation de Radio-Québec.

Actuellement, il y a environ une centaine de personnes spécialisées dans la production depuis les réalisateurs jusqu'aux personnels techniques mais là aussi est prévu prochainement une sensible augmentation des effectifs.

Les réalisateurs viennent généralement de la télévision Broadcast et comme à Radio-Canada ou dans le système Nord-Américain dans son ensemble, ils assument à la fois les fonctions de producteurs délégués et de concepteurs artistiques, assistés par des auteurs ou"recherchistes". Les réalisateurs sont pour la plupart permanents avec un statut de fonctionnaire.

Pour la télédiffusion, il n'y a aucune collaboration particulière avec des enseignants sauf au coup par coup, lorsqu'un réalisateur fait appel à l'un d'entre eux comme spécialiste au même titre qu'un expert, sur un sujet donné. Pour les émissions commandées par l'extérieur c'est le réalisateur de Radio-Québec qui met en images un projet élaboré soit par un pédagogue (lorsque c'est le SGME qui est demandeur) soit par tout autre interlocuteur désigné par les ministères.

Dans la mesure où Radio-Québec se veut une alternative à Radio-Canada et aux diffuseurs privés par sa vocation éducative et culturelle, la qualité artistique et l'attrait

des productions sont apparus comme un enjeu essentiel : "Conscients de l'étroite relation qui existe entre le medium et le message, les administrateurs de l'Office ont toujours insisté sur la nécessité de soigner aussi bien la forme que le fond de nos émissions. Il nous a semblé essentiel, en effet, que la télévision éducative n'apparaisse pas comme le parent pauvre de la télévision commerciale. Le respect de notre auditoire impose que nous lui offrions, en plus du contenu formateur, une structure professionnelle d'émission et une qualité technique qui soutiennent la comparaison avec l'ensemble de l'industrie de la télévision au Québec..." (1)

Par l'ambition d'être une "alternate télévision" et par la sophistication des matériels de production, Radio-Québec s'interdit la participation de non-professionnels à la réalisation et se distingue nettement d'une expérience de télévision communautaire : il ne s'agit pas ici "de placer la quincaillerie dans les mains des citoyens" (2)!

Pourtant Radio-Québec connait certaines difficultés jusqu'à maintenant à produire des émissions vraiment "concurrentielles" et attrayantes pour le public. Cela peut s'expliquer à la fois par les rythmes de production trop accélérés et les faibles crédits accordés à chaque tournage ; on peut ainsi penser que l'augmentation des budgets et du personnel prévue pour la nouvelle année de diffusion permettra une réelle amélioration des conditions de travail pour les auteurs, les réalisateurs et les équipes techniques en réduisant le surmenage et la tension nerveuse propres à des cadences trop accélérées (certaines émissions sont enregistrées en quelques heures, le jour même de leur passage à l'antenne).

---

(1) Une télévision Nouvelle au service des citoyens, intervention du PDG de Radio-Québec à l'audience publique tenue le 10 décembre 1973 par le C.R.T.C.

(2) Le réseau de télévision de Radio-Québec, Maurice Baudry déjà cité.

De plus, un conflit avec le syndicat des artistes portant sur la difficulté à établir une convention concernant les droits d'auteur a, jusqu'en 1974, entraîné le boycot intégral de Radio-Québec par l'ensemble des acteurs dramatiques susceptibles de collaborer à la production de fictions ou de variétés. Ces genres très populaires sont donc complètement absents dans la gamme des émissions de Radio-Québec et, partant, est empêchée une recherche concrète et expérimentale sur les modes de médiation les plus aptes à soutenir l'intérêt des spectateurs, à susciter leur implication, à présenter des contenus abstraits. Là encore, cette fin d'année 1974 représente un moment décisif dans l'évolution de Radio-Québec car une convention vient d'être signée avec le syndicat des artistes, prévoyant des contrats de 1, 3 ou 5 ans pendant lesquels la rediffusion des émissions produite à Radio-Québec sera libre des droits d'auteurs. Il est donc probable que le conflit soit en voie de résolution et qu'avec la diffusion hertzienne, verra le jour une diversification des genres produits et non plus les seuls reportages (documentaires) ou animations directes en studio (table ronde, interview etc.) produits jusque là.

Plus profondément encore, on peut se demander si Radio-Québec a réellement mis en oeuvre les moyens nécessaires afin de faire émerger une autre forme de réalité télévisuelle dans les foyers québécois ; n'est-elle pas restée en grande partie tributaire de la tradition, en ce qui concerne la centralisation de la production - centralisation géographique mais aussi des décisions de quelques-uns : producteurs délégués et réalisateurs formés à l'école des télévisions privées ou de Radio-Canada -, en ce qui concerne la structure de gestion hiérarchisée et autoritaire et le respect des standards de production, garanties de qualité des émissions mais aussi "uniformisation,... conformisme esthétique et technique que 22 ans de télévision ont imposé tant aux consommateurs qu'aux créateurs et techniciens" (1).

---

(1) rapport ICEA Radio-Québec, pourquoi ? octobre 1974

"L'auto-censure s'est installée, la bureaucratie a bureaucratisé, les formulaires et les procédures se sont compliqués, une hiérarchie à l'épreuve des communications interservices s'est construite. La maison s'est coulée dans le fonctionnement le plus stérile engendrant ainsi un sentiment d'inutilité et d'impuissance chez le personnel". (1)

L'absence d'une recherche permanente inspirant non seulement les programmes, mais aussi les structures de production, l'organisation des équipes, le recrutement et le rôle des professionnels etc... traduit sans doute une réelle difficulté à réaliser les finalités audacieuses de Radio-Québec, comme instrument d'identification collective, d'adaptation sociale et de culture populaire.

VII - RECEPTION-EVALUATION DE L'AUDIENCE

Tant que Radio-Québec a diffusé sur la câble, son audience est restée relativement faible ; deux sondages réalisés par téléphone, respectivement en juin 1973 puis en juin 1974 (2) permettent néanmoins de constater un certain accroissement de la cote d'écoute pendant cette période : n'atteignant pas même le 1 % la première année, elle s'élève à plus de 5 % en 1974, sur les deux cent mille foyers câblés de Montréal, Québec et Sherbrooke.

---

(1) opération 300, document de réflexion élaboré par les employés syndiqués de Radio-Québec.

(2) Ces sondages ont été réalisés par le Service d'Evaluation et de Relations avec l'auditoire ; environ deux mille appels téléphoniques ont été effectués, portant sur une semaine de programmation, dans les deux cas. Ce service est également responsable des enquêtes, par téléphone ou par correspondance, à partir de questionnaires, portant sur les habitudes d'écoute de certaines franges du public (les abonnés à Télé-Clé par exemple ou sur l'indice de satisfaction pour des émissions précises). Le pourcentage se lit ainsi : au moins une personne (ou 5) sur cent interrogées a regardé Radio- Québec au moins une fois dans la semaine considérée (côte d'écoute habdomadaire et non quotidienne).

Bien entendu, on ne peut rien conclure sur l'avenir de Radio-Québec à partir de ces chiffres qui ne reflètent que la première phase de l'expérience et ne sont donc pas "extrapolables" ; il sera intéressant de mesurer l'évolution de l'audience lors du démarrage de la diffusion hertzienne, à partir de janvier 1975 : l'augmentation du public atteint sera-t-elle proportionnellement supérieure à celle du public potentiel ? Radio-Québec parviendra-t-il à induire des habitudes d'écoute dans les masses "populaires" ? Autant de questions qui restent sans réponse ; tout au moins peut-on penser que cela dépendra pour une grande part de la spécificité et de l'attrait des programmes proposés, face à la concurrence féroce des autres programmes à haute teneur "distractive".

Radio-Québec peut-il être "autre chose" sans repousser pour autant cette part importante de la population habituée à consommer variétés, feuilletons américains, retransmissions sportives ? C'est en réalité une gageure passionnante, mais périlleuse, au moment où intervient une décision du C.R.T.C. de retirer graduellement la publicité au réseau d'état - décision qui vise principalement à redonner à Radio-Canada un mandat culturel délaissé jusque là au profit du divertissement et à jouer ainsi la concurrence sans merci, sur le terrain même de Radio-Québec ! Face à trois chaînes de télévision francophones, face à deux autres anglophones, en plus des canaux américains, Radio-Québec pourra-t-il - et s'en donnera-t-il les moyens-se tailler une place dans ce champ de la diffusion de masse ?

VIII - CONCLUSION CRITIQUE : VERS UNE CULTURE POPULAIRE ?

Face à cette situation québécoise - caractérisée à la fois par l'abondance des moyens de communication de masse et par la pénurie en ce qui concerne la diffusion d'une culture spécifique et populaire - et face aux options prises par les promoteurs de Radio-Québec, l'Institut Canadien d'Education des Adultes (I.C.E.A.) a considéré qu'il était urgent de provoquer "un vaste mouvement de consultation populaire sur l'orientation de Radio-Québec".

Pour préparer cette offensive, un comité de travail a été formé en janvier 1974, avec des cinéastes, des journalistes, des enseignants en communication, des représentants d'organismes coopératifs, de structures éducatives, etc, qui a produit, en octobre 1974, un rapport accompagné d'un document audiovisuel (destiné à populariser les principaux points du dossier ronéoté, dans les entreprises, les universités, par l'entremise des syndicats). Ce rapport constitue un élément précieux pour comprendre en quels termes se formule actuellement la réfutation de Radio-Québec et par rapport à quelles conceptions de la communication de masse et de la télévision éducative.

La critique fondamentale formulée par ce comité de réflexion, qui se veut représentatif des milieux populaires, s'articule d'abord autour d'un postulat : Radio-Québec n'a aucune raison d'être et ne répond à aucun besoin précis de la population si elle ne devient un instrument au service des collectivités, une structure qui permette l'expression directe du public. Le peu de place fait, jusque là, à la participation du public dans l'expérience paraît de fait contradictoire avec des finalités d'éducation populaire ; si quelques séries sont agencées de telle sorte qu'elles donnent la parole à certains citoyens sur un sujet donné (témoignages, débats, etc.), si Télé-Ressources répond tous les mardis aux questions posées par téléphone et dans n'importe quel domaine, il n'y a pas pour autant d'accès à la programmation et à la production prévu pour le public. Des réalisateurs sont allés jusqu'à déclarer : "Puisque l'activité principale de Radio-Québec est la télédiffusion, la participation ne saurait prendre la première place, ni dicter l'orientation de la programmation. La participation s'ajoute au programme de la télédiffusion comme un élément complémentaire d'enrichissement et de support" ! (1)

---

(1) Cité dans le rapport de l'I.C.E.A. : Radio-Québec, Pourquoi ? pp. 22 - 23.

En partant alors de son expérience en matière d'éducation populaire et de télévision participative, le comité de l'I.C.E.A. tente de définir ce que peut - et doit - être une télévision de masse véritablement démocratique : la clé en résiderait principalement dans la décentralisation et la régionalisation, avec la création d'une dizaine de centres de production à travers la province (au lieu du seul centre de Montréal auquel on a adjoint des caravanes mobiles équipées d'un matériel très coûteux) équipés en moyens légers (3/4 de pouce).

Chaque région pourrait élaborer ainsi sa programmation et son propre cahier des charges pour la production. Celle-ci se ferait avec la collaboration constante des citoyens et des professionnels, au sein de chaque projet d'émission. Les centres régionaux ne seraient pas uniquement des centres de production (et encore moins de diffusion) mais deviendraient des centres de ressources éducatives, à la disposition des institutions et des groupes sociaux: réseaux de distribution, structure d'animation, mécanismes d'évaluation...

La diffusion pourrait se faire par les émetteurs UHF prévus - à condition que ce réseau québécois, dont les installations sont très coûteuses, n'appartienne pas au seul Office mais à de multiples usagers du service public (Universités, etc.) - et par le câble dans les grands centres urbains déjà équipés pour une grande part, comme Montréal et Québec. Chaque région aurait un Conseil d'Administration responsable de la gestion, des équipements et de la politique de programmation. Il serait composé de représentants des "groupes sociaux" et notamment, les comités de citoyens, les organisations populaires, les institutions locales (commissions scolaires, municipalités) les groupes artistiques, les professionnels et l'ensemble du personnel de Radio-Québec...

Ces propositions correspondent à une vision originale du Service Public, en matière de radiodiffusion, dans un pays qui poursuit un objectif d'indépendance culturelle, et où la télévision reflète surtout les intérêts d'entreprises privées et le contrôle de l'Etat Fédéral. Alors que Radio-

Québec "propose de changer tout simplement ce contrôle de main, c'est-à-dire de le ramener entre les mains d'une certaine élite québécoise", l'I.C.E.A. promeut un renouvellement du rôle social de la télévision : "Au lieu d'être, comme les autres postes existants, le véhicule de la culture dominante et du savoir cultivé, il (Radio-Québec) devrait être le canal d'expression des gens, des collectifs qui sont le moins favorisés sur le plan du droit de parole et du droit à l'expression de leur modèle culturel propre. Ce que les milieux populaires revendiquent, ce n'est pas surtout d'avoir accès à la culture des autres, mais bien davantage de pouvoir développer leur culture propre par une formation adaptée à leur milieu de vie et à leurs besoins". (1)

Reprochant aux promoteurs de l'O.R.T.Q. de s'être peu interrogés sur le rôle d'éducateur parallèle que joue la télévision et d'avoir "considéré la mise sur pied d'un réseau de diffusion comme une fin en soi et non comme un moyen" (1), le comité de réflexion s'est donné comme objectif immédiat de proposer le contre-pied - tant idéologique que pratique - du projet actuel, amenant ainsi sur la place publique un débat essentiel autour de la communication de masse et de l'éducation des adultes.

Il est probable que cette remise en question aura des réparcussions à l'intérieur même du Ministère des Communications et jusqu'à Radio-Québec, où règne une certaine insatisfaction chez les travailleurs, à l'égard du projet en cours qui ne les associe pas plus que les autres citoyens aux décisions concernant la programmation. Un rapport interne du service Evaluation et Relations avec l'auditoire, daté du premier avril 1974, témoigne déjà de la préoccupation de beaucoup de professionnels à rejoindre réellement la population : "par exemple, on pourrait offrir aux organismes populaires de s'intégrer aux opérations de Radio-Québec en bâtissant des séries... plutôt qu'aller les consulter par le biais d'un recherchiste qui écrira un rapport à la hâte qui trop souvent restera lettre morte..." (2)

---

(1) Rapport I.C.E.A. déjà cité p.17

(2) L'auditoire de radio-Québec : quelques jalons utiles pour déterminer ce qu'il devrait être et quels sont ses besoins.

Ainsi, il n'est pas interdit de penser que certaines finalités et orientations pourront être modifiées, à la lueur de cette vaste et audacieuse confrontation publique provoquée par l'I.C.E.A. et que l'O.R.T.Q. sera amené à amorcer un type de réflexion sur les finalités et les moyens ainsi que sur les méthodes d'évaluation, qui lui permette finalement d'atteindre l'ensemble des citoyens québécois, de façon populaire et démocratique.

Il resterait enfin à s'interroger sur les propositions concrètes émises dans Radio-Québec, pourquoi ? si on les suppose utopiquement appliquées, dans leur ensemble, et à la lettre, par le gouvernement québécois : sont-elles viables actuellement ou représentent-elles plutôt les formes idéales de la communication de masse, vers laquelle nous devons tendre ? Ensuite, sont-elles exportables dans un autre contexte, en France, par exemple, pays qui n'a pas les mêmes traditions communautaires que le Québec, ni la même configuration des systèmes de télévision ?

Sans pouvoir répondre de façon exhaustive et définitive à ces questions, on peut jeter en vrac quelques pistes et indications pour une réflexion de cet ordre :

- spectacle et expression du public : comment dépasser le hiatus entre - une production de type professionnel, respectant les standards de qualité et les recettes de "ce qui plait" au grand public (rentabilité, course à l'audience, stéréotypes) et - une production de type amateur, reflétant les vrais intérêts du public sans démagogie, mais souvent annuyeuse, donnant trop le pas au discours sur l'image ?

- structure de participation : comment permettre à tous l'accès à la création audiovisuelle ? cette formulation n'est-elle pas démagogique dans la mesure où ce sont les plus défavorisés culturellement qui auront justement les plus grandes difficultés à dépasser le stade du télespectateur "passif" ? les problèmes de formation sont essentiels pour démystifier la technique; l'I.C.E.A. pense-t-il en faire l'économie ?

CONCLUSION

Au moment de clore ce travail, nous le situons comme une tentative d'approcher plus systématiquement le terrain de la télévision utilisée à des fins éducatives. Certes, le caractère rigide de la grille d'analyse adoptée cloisonne certainement des aspects et phénomènes en réalité étroitement corrélés ; elle a permis cependant et c'est là que réside son originalité, de comparer les expériences choisies pour faire apparaitre entre elles ou entre certaines d'entre elles, des traits communs, des constantes significatives et déceler ainsi des occurences qui n'auraient sans doute pas été aperçues dans une approche descriptive cas par cas. Notre espoir est de participer à partir des quelques réflexions même parcellaires avancées dans la première partie, aux confrontations et aux débats réunissant chercheurs et hommes d'action (enseignants, professionnels de télévision, promoteurs, etc) voulant témoigner et réfléchir sur ce qu'ils ont vécu ou observé sur le terrain. Peut-être même certains d'entre eux pourront-ils y trouver quelque utilité pour la mise en place de nouvelles expériences : paramètres à ne pas négliger, implications de certains choix, de certaines stratégies, alternatives possibles, dispositifs originaux mis-en-oeuvre ici et là pour résoudre telle ou telle difficulté qu'ils rencontreront à coup sûr, etc.

Nous n'avons finalement pas répondu aux questions telles qu'elles étaient formulées en introduction (cf hypothèses liminaires) sur le sens et les conséquences de l'utilisation de la télévision dans l'enseignement : gadget à la mode, pis-aller d'un siècle techniciste ou instrument d'innovation ? Plutôt, nous avons tenté de montrer l'impossibilité d'y répondre et mis en évidence que la télévision est un outil trop polymorphe pour n'être pas utilisé à des fins diverses, au nom de principes pédagogiques différents voire divergents ; à partir de ce constat,les jugements de valeur concernant l'outil en lui-même doivent céder la place à une analyse du type d'utilisation qui en est fait : selon le rôle dévolu à la télévision (moyen de démultiplication, de communication ou d'expression), selon les fonctions qu'elle assure en regard des autres moyens éducatifs mis-en-oeuvre

(complément, substitut, régulation) et selon bien d'autres paramètres évoqués dans ce travail, on obtient des expériences aussi différentes que Sesame Street, Multi-Media ou Open University ; sans négliger d'autre part l'impact du contexte politique, institutionnel, socio-économique qui détermine pour une bonne part les orientations du système éducatif et l'utilisation qu'il peut faire d'un nouvel instrument : on n'exportera pas Multi-Media en Côte d'Ivoire !
L'introduction de la télévision ne détermine pas a priori une politique, une "idéologie" de l'expérience mais bien au contraire celles-ci s'expriment, implicitement ou explicitement, à travers les options choisies, les dispositifs mis-en-oeuvre pour intégrer cette télévision à l'ensemble des autres vecteurs pédagogiques.
En retour l'outil n'est pas neutre ni transparent et particulièrement la télévision qui est une technique "lourde" coûteuse et sophistiquée ; en tant que telle, elle induit l'apparition de certains phénomènes, elle peut favoriser ou au contraire bloquer certaines dynamiques. Cette étude tente donc aussi, bien imparfaitement, de cerner l'impact spécifique du medium, à travers les difficultés communes à l'ensemble des expériences choisies, à travers les problèmes analogues qu'elles doivent résoudre. Mais en dernière instance, nous sommes bien persuadés que l'inertie du medium est proportionnelle à la méconnaissance ou à la négligence de ses caractéristiques essentielles et que l'utilisation de la télévision sera d'autant plus souple qu'elle se dégagera des multiples contraintes qui lui sont jusqu'ici attachées, d'autant plus pesantes qu'on n'en mesure encore imparfaitement la portée.

Enfin, saisis par la difficulté de conclure plus précisément autrement qu'en renvoyant le lecteur à l'ensemble des constatations provisoires et partielles exprimées dans chaque chapitre de la première partie, nous préférons terminer par la proposition de nouvelles pistes et de nouvelles méthodes pour de futures investigations sur la télévision éducative:
Poursuivant l'étude comparative des systèmes, il faudrait sans doute limiter les variables pour faciliter une approche plus fine soit d'une des fonctions pédagogiques (les méthodes d'évaluation) soit d'une des fonctions proprement télévisuelles (les techniques de production) soit de l'organisation du système (le feed-back) et de sa rentabilité (rapport coût-efficacité) etc.

A chacun de ces niveaux, on pourrait s'attacher à préciser le rôle et l'impact de la télévision selon le mode d'utilisation adopté, et donc les possibilités offertes pour de nouvelles tentatives ; on pourrait aussi choisir des systèmes présentant une caractéristique commune, toujours à fin de réduire les paramètres : uniquement les pays du Tiers-Monde, uniquement les projets de coopération, uniquement les systèmes de substitution, uniquement l'éducation des adultes, etc.

Puisque nous avons insisté sur le fait que l'introduction de la télévision comme moyen d'enseignement s'effectue au nom de finalités, de principes pédagogiques qui peuvent se contredire, s'opposer d'une expérience à l'autre, selon l'aspect du medium qui a été privilégié ou négligé, il serait intéressant de mettre en regard les résultats d'études techniques (telles qu'elles sont définies ci-dessus) avec une analyse des discours pédagogiques contemporains tenus tant par les promoteurs que les enseignants et utilisateurs : discours modernistes, progressistes, discours scientistes, technicistes, etc. Il ne s'agirait pas seulement d'étudier les grandes doctrines ou théories (Piaget, Freinet, Illich...) mais la façon dont elles se parlent, se diffusent, dont elles s'institutionalisent (textes officiels, débats parlementaires, etc) et ceci pour mettre en lumière la manière dont elles vont nécessairement penser utiliser (ou ne pas utiliser) la télévision, la refuser, l'intégrer comme complément ou en faire la clef de voûte du système éducatif. Une telle réflexion semble essentielle à mener, révélant les implications profondes entre les politiques éducatives et les stratégies mises-en-oeuvre : l'outil télévision est assez nouveau et omniprésent pour être ici, un révélateur privilégié !

BIBLIOGRAPHIE

1 - SOURCES CONSULTEES POUR CHAQUE MONOGRAPHIE :

OPEN UNIVERSITY

The Open University : Rapport du Comité d'étude au Secrétaire d'Etat à l'Education et à la Science trad. ORTF - DAEC, Londres, déc. 1968, ronéoté 54 p.

The BBC and the Open University : d'après un exposé de John Robinson , chief Assistant Open University - BBC Paris, 19 mars 1970 : Peuple et Culture, ronéoté 10 p.

Open University, une expérience originale en matière d'Enseignement supérieur, Londres, Conseiller Scientifique de l'Ambassade de France à Londres, avril 1971, ronéoté 18 p.

HAWKRIDGE D.G. Rapport sur le système éducatif utilisé par l'Université ouverte en Grande Bretagne. Londres, Institut de technologie éducative, octobre 1971 (présenté à la table ronde de l'Ontario), ronéoté 17 p.

The Open University, prospectus 72, Londres, oct. 70, ronéoté 143 p.

Open University, fiche rédigée par un groupe de travail du Séminaire TV-Education, Service de la Recherche ORTF Paris VII, fév. 1972, ronéoté 7 p.

Open Line, périodique trimestriel : Open University/BBC 74 - 75.

N.B. Pour chaque expérience, les documents sont classés par ordre chronologique.

/TELEKOLLEG/

FUCHS W.R. Telekolleg, a Multi-Media Instructional System Bayerischer Rundfund Studien programm, ronéoté 9 p.

Telekolleg im Studien programm des Bayerischen Rundfunk Wissenschaftliche Begleit-untersuchung, 1970, ronéoté 118 p.

Telekolleg, fiche rédigée par un groupe de travail du Séminaire TV-Education, ORTF - Paris VII, février 1972, ronéoté 4 p.

/TELE-PROMOTION RURALE/

CORRE J. Structures et fonctionnement de télépromotion Rennes: TPR, 1969, ronéoté 51 p.

GUEGEN H. Enquête d'opinions télépromotion, Rennes: TPR, 1969, ronéoté 7 p.

SALAUN J. Les actions qui ont suivi télépromotion, Rennes : télépromotion rurale, 1969, ronéoté 12 p.

FRESNEL A. TPR et les relais de formation, Rennes : Télé-promotion rurale, 1970, ronéoté 9 p.

MALASSIS L. "L'expérience de télé-promotion rurale", Télévision-Education n° 24, 1970, p. 79-85

FLAGEUL A. Pour une télé-promotion en milieu rural, Paris : télé-promotion rurale, 1971, ronéoté 23 p.

FLAGEUL A. L'expérience de télé-promotion rurale 1966-1971 Paris : TPR, 1971, ronéoté 71 p.

FLAGEUL A. "Six ans de télé-promotion rurale", Education Permanente, n° 16, 1972

MERRIEN J.Y. Entre le spectacle et la réalité : la TPR et les agriculteurs, Rennes : INPAR, 1974

/MOSTAGANEM/

SULTAN J. Compte-rendu de la mission effectuée à l'ITA de Mostaganem du 7 au 25 juillet 1972, Paris : AUDECAM, 10 août 1972, ronéoté 25 p.

SULTAN J. La télévision au service de la formation agricole Paris : Association Universitaire pour le développement de l'Enseignement et de la Culture en Afrique et à Madagascar (AUDECAM), 12 déc. 1972, ronéoté 8 p.

LE GALL Annick. La production pédagogique à l'ITA de Mostaganem, Paris : AUDECAM, mars 1973, ronéoté 32 p.

/P.E.T.V. de COTE D'IVOIRE/

Programme d'éducation télévisuelle, Abidjan : Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire, (1968-1975), 14 volumes, notamment : volume I, Principes et modalités d'application des nouvelles techniques et méthodes pour l'enseignement du 1er degré, l'éducation postprimaire et la formation des maîtres (1968), 333 p., et volume sur l'actualisation du programme d'éducation télévisuelle mai 1973, 268 p.

BIANCHERI et MELET. La télévision scolaire en Côte d'Ivoire, Pédagogie et TV en Côte d'Ivoire, fiches rédigées pour le Séminaire TV-Education, Paris : ORTF-Paris VII, mars 1972, ronéoté 24 p et 34 p.

Mediagrammes, Nouvelles du Programme d'éducation télévisuelle Abidjan, n° 1 (octobre 1974) et n° 2 (janvier 1975), Secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement primaire et de la télévision éducative (SEEPTE)

Fraternité-Hebdo, bimensuel d'éducation nouvelle , supplément gratuit inséré dans l'hebdomadaire d'information ivoirien (1973-74-75)

/SESAME STREET/

GIBBON S.Y. PALMER E.L. La Préparation à la lecture traduit de l'américain (Pré-reading on Sesame Street) par la DAEC (ORTF) : New York : CTW, 1er juin 1970, ronéoté 86 p.

BALL S. BOGATZ G.A. The first year of Sesame Street : an evaluation. Princeton, New Jersey : Educational Testing Service, oct. 1970, 373 p + 12 annexes non paginées.

REEVES B.F., PALMER E.L. The first year of Sesame Street : the formative research, New York : CTW, déc. 1970, ronéoté 114 p.

A new reading programm, New York : Children Television Workshop, janvier 1971, traduction ORTF-DAEC, ronéoté 46 p.

HALLORAN J., GUREVITCH M. (eds.), CONNEL D.D., PALMER E.L., Broadcaster/Researcher co-operation in mass communication research, University of Leicester England, 1971, 183 p. (chap. 4 : "Sesame Street, a case study")

/TEVEC/

MESSIER G. Projet-Pilote Saguenay/Lac-St-Jean, 2ème version, Montréal : Télévision éducative du Québec, Direction Générale de l'éducation permanente, avril 1967, 49 p. dact.

Allocution de M. J.J. Bertrand, Ministre de l'Education, à l'occasion du lancement du projet-pilote de télévision éducative pour les adultes de la région du Saguenay/Lac-St-Jean, le 21 août 67, 12 p. dact.

L'expérience Tévec, rapport de l'équipe de production, Montréal : Tévec, février 1970, ronéoté 181 p.

TREMBLAY H. Annexe technique n° 1 : l'évolution de la participation à une expérience de télévision éducative, Montréal : Etudes et Recherches, Directions Générales de la Planification et de l'Education Permanente, mai 1970, 289 p.

BIGRAS L. Annexe technique n° 2 : Education Permanente et Technologie d'enseignement, oct. 1970, 132 p.

TREMBLAY H. Annexe technique n° 3 : l'animation sociale et la structure régionale de participation de Tévec, janvier 1971 199 p.

MESSIER G. Tévec au Saguenay/Lac-St-Jean : relation de l'expérience, Montréal : Tévec, 1971, ronéoté 103 p.

LALLEZ R. Le cas Tévec, une expérience d'éducation des adultes par système multi-media, Paris : UNESCO-BIE, 1973, 66 p.

/MULTI-MEDIA/

Projet Multi-Media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec. Rapport final, 2 tomes, Montréal : Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes, Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec, 17 juillet 1970, 103 et 234 p.

Multi-Media : du Projet au programme Bulletin officiel du Ministère de l'Education, supplément n° 10, 20 nov. 1971, 43 p.

LAFLEUR G. La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées, Montréal : ICEA, Pièce au dossier, mars 1972, 74 p.

Multi-Media 1972, Principales orientations de Multi-Media telles que votées par la commission administrative à sa réunion du 10 mai 1972, Ministère de l'Education, ronéoté 30 p.

FAGNAN D. Etude analyse de la participation à la production projet court expérimental de la région du Nord-Ouest. 3 tomes Montréal : Service Recherche Multi-Media, sept, oct, nov. 1973 34, 56 et 14 p. dact.

MESSIER G. Rapport du coordonnateur général à la commission administrative, Montréal : Ministère de l'Education, 4 déc. 1973, ronéoté 25 p.

PLANTE G. Le projet éducatif dans le programme multi-media, exposé critique, Montréal : Service Recherche Multi-Media, 15 février 1974, ronéoté 202 p.

/RADIO-QUEBEC/

Codification administrative annotée de la Loi de l'Office de radio-télévision du Québec, 12 déc. 1972, 16 p. dact.

Rapport annuel 72-73, Montréal : Office de radio-diffusion du Québec, 1973, 63 p.

DAIGNEAULT P. Evaluation de la cote d'écoute de la télé-diffusion de Radio-Québec, Montréal : Service Evaluation et Relations avec l'auditoire, Radio-Québec, 4 juillet 1973, ronéoté 9 p.,
et Radio-Québec vu par ses auditeurs..., 16 août 1973, 32 p.

La Mission sociale de Radio-Québec au sein de la société québecoise : conséquences à en tirer pour la production des émissions de télévision, Montréal : Office de radio-télé-diffusion du Québec, 24 sept. 1973, 27 p. dact.

BAUDY M. (Adjoint éxécutif du PDG de Radio-Québec), "Le réseau de télévision de Radio-Québec", Inter VII (17), 15 nov. 1973, Montréal : Office des Communications sociales, ronéoté 8 p.

LABONTE Y. (PDG de Radio-Québec), Une télévision nouvelle au service des citoyens, Montréal : déclaration à l'audience du CRTC du 10 déc. 1973, ronéoté 7 p.

LABONTE Y. Message du Président Directeur Général, Montréal : Radio-Québec, 15 mars 1974, ronéoté 3 p.

Rapport annuel de la direction Télédiffusion, Montréal : Radio-Québec, avril 1974, non paginé

DAIGNEAULT P. L'auditoire de Radio-Québec : quelques jalons utiles pour déterminer qui il devrait être et quels sont ses besoins, Montréal : Radio-Québec, Service d'Evaluation et Relations avec l'auditoire, avril 1974, ronéoté 20 p.
et Evaluation de la cote d'écoute de la télédiffusion de Radio-Québec, 4 juillet 1974, ronéoté 10 p.

ICEA-Comité de travail : Radio-Québec, Pourquoi ? , Montréal : Institut Canadien d'Education des adultes, oct. 1974, ronéoté 58p.

Télé-clé, revue mensuelle de l'office de radio-télédiffusion du Québec : 1973, 1974, 1975.

2 - OUVRAGES GENERAUX

CAZENEUVE J. Les pouvoirs de la télévision, Paris : Gallimard 1970, 386 p.

COHEN-SEAT G. et FOUGEYROLLAS P. L'action sur l'homme : Cinéma et télévision, Paris : Denoël, 1961, 168 p.

DIEUZEIDE H. Les techniques audiovisuelles dans l'enseignement Paris : P.U.F., 1965, 159 p.

LEFRANC R. Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement, Paris : Colin, 1961, 224 p.

MACKENZIE N.,ERAUT M., HYWEL C.J. Art d'enseigner et art d'apprendre : Introduction aux méthodes et matériels nouveaux utilisés dans l'enseignement supérieur, Paris : UNESCO, 1971

METZ C. Langage et Cinéma, Paris : Larousse, 1971, 224 p.

SCHMIDBAUER M. Systèmes Multi-Media dans l'éducation des adultes : douze descriptions de projets dans neuf pays, Munich : Internationales Zëutralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, 1971, 259 p.

SCHRAMM W., COOMBS P.H., KAHNERT F., LYLE J., The new media : memo to educational planners, Paris : UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), 1967, 175 p.

TARDY M. Le professeur et les images, Paris : PUF, 1966, 132 p.

3 - ARTICLES ET DOCUMENTS A DIFFUSION LIMITEE

CHANIAC R. "Incidence du medium dans les modalités et la nature de la communication", SELICAV (CRDP de Bordeaux), 1974 n° 12, décembre, p. 2-14.

CHANIAC R. "Radio-Québec", Pour (GREP) n° 43, sept 1975

FLAGEUL A. Télévision et éducation des adultes en France, Paris : ORTF, Service de la Recherche Paris 1974, ronéoté 217 p.

JOIGNOT D. L'idéologie de la communication et les media audio-visuels au Québec, Paris : OFRATEME, 1974, 29 p.

POULLIN J., ROGER-MACHART M., La mission éducative de l'ORTF, Paris : ORTF, juillet 1970, ronéoté 45 p. 4 tableaux (Introduction : Analyse des actions éducatives par radio-télévision, mode et matière des interventions)

POULLIN J. Typologie des domaines de recherches, pré-rapport sur l'organisation d'un système de recherche au PETV de Bouaké janvier 1974, ronéoté 16 p.

ROGER-MACHART M. La télévision publique aux Etats-Unis, Paris : ORTF, février 1972, ronéoté 146 p. 9 tableaux

MIALARET "La nouvelle situation pédagogique créée par les mass media", Télévision-Education n° 24, juin 1970

ROVAN J. "La télévision au service de l'éducation populaire", Télévision et éducation populaire, n° 1, juillet 1960, p. 3-10.